



جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

**أنماط الإدارة الصفيّة السائدة في مدارس منطقة تبوك
التعليمية من وجهة نظر المعلمين**

إعداد الطالب:
محسن أحمد محمد الشعلاني

إشراف
الدكتور ملوح باجي الخريشا

رسالة مقدمة لعمادة الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في الإدارة التربوية قسم الأصول والإدارة التربوية

جامعة مؤتة، 2009

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية

لا تُعبّر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم



MUTAH UNIVERSITY

Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نوعي رقم (14)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب محسن أحمد الشعلان الموسومة بـ:

أنماط الإدارة الصيفية السائدة في مدارس منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر

المعلمين

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية.

القسم: الأصول والإدارة التربوية.

التاريخ

مشرفاً ورئيساً

2009/05/10

التوقيع

د. ملوح باجي الخريشا

عضوأ

2009/05/10

أ.د. أحمد محمد بطاح

عضوأ

2009/05/10

د. محمد أمين " حامد القضاة

عضوأ

2009/05/10

د. عاطف عمر بن طريف

/ عميد الدراسات العليا

أ.د. نضال صالح الحوامدة



MUTAH-KARAK-JORDAN

Postal Code: 61710

TEL :03/2372380-99

Ext. 5328-5330

FAX:03/ 2375694

e-mail:

dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo

<http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm>

مؤتة - الكرك -الأردن

الرمز البريدي: 61710

تلفون: 03/2372380-99:

فرعي 5328-5330

فاكس: 03/2 375694

البريد الإلكتروني:

الصفحة الإلكترونية

الإهداء

أهدى ثمرة جهدي المتواصل وعملي الدؤوب إلى أمي وأبي، كما وأهديها إلى شمعتي زوجتي الحبيبة الغالية التي أمدتني بعد الله بالعون وساندته في جميع مراحل دراستي ، وإلى أخواني الأعزاء، وإلى أصدقائي الأعزاء .
وإلى كل من قدم لي الدعم النفسي والمعنوي لتحقيق هدف طالما رغبت في تحقيقه.

محسن أحمد الشعلاني

الشكر والتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً مباركاً ملء السموات والأرض، وما بينهما، وملء ما شئت من بعد، الحمد لله الذي سدد على طريق النجاح خطاي وألهمني وأمدني بال توفيق من عنده أنه على كل شيء قدير.

كما وأنتم بجزيل الشكر والعرفان للدكتور ملوح باجي الخريشا الذي أشرف على هذا العمل ولم يدخل بتقديم النصح والإرشاد، ولم يدخل بالجهد أو النصيحة. كما وأشكر الأستاذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على تفضيلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، ولا يفوتي أن أشكر جميع من ساعدنـي لـتـخرج هـذه الرـسـالة بالشكل الذي يحقق المنفعة العلمية المرجوة، سواءً أكان بالـنصـح أم بالإـرـشـاد.

محسن أحمد الشعلاني

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
أ	الإهداء.....
ب	الشكر والتقدير.....
ج	قائمة المحتويات
هـ	قائمة الجداول
ز	قائمة الأشكال
حـ	قائمة الملاحق.....
طـ	الملخص باللغة العربية.....
يـ	الملخص باللغة الإنجليزية.....
1	الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها
1	1.1 المقدمة
5	2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها.....
6	3.1 هدف الدراسة
7	4.1 أهمية الدراسة
8	5.1 حدود الدراسة
8	6.1 التعاريفات الاصطلاحية والإجرائية.....
10	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
10	1.2 الإطار النظري
23	2.2 الدراسات السابقة.....
39	الفصل الثالث: المنهجية والتصميم
39	1.3 منهج الدراسة
39	2.3 مجتمع الدراسة
40	3.3 عينة الدراسة
40	4.3 أداة الدراسة
41	5.3 صدق أداة الدراسة

الصفحة	المحتوى
41	6.3 ثبات أداة الدراسة
42	7.3 إجراءات الدراسة
42	8.3 متغيرات الدراسة
43	9.3 المعالجة الإحصائية
44	الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات.....
44	1.4 عرض النتائج.....
61	2.4 مناقشة النتائج.....
71	3.4 التوصيات.....
73	المراجع.....
79	الملاحق.....

قائمة الجداول

رقم الصفحة	عنوانه	رقم الجدول
39	توزيع أفراد المجتمع حسب متغير المرحلة والنوع الاجتماعي.....	1
40	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.....	2
42	قيم معاملات الثبات.....	3
	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة أنماط الإدارة الصافية من وجهة نظر المعلمين في المجالات الثلاثة مرتبة تنازلياً.....	4
44	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال النمط السلطي.....	5
45	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال النمط الديمقراطي.....	6
46	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال النمط الترسلبي.....	7
48	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات متغيرات الدراسة لكل مجال على حده وللمجالات الستة مجتمعة.....	8
50	نتائج تحليل التباين الثلاثي للنمط الديمقراطي.....	9
51	نتائج المقارنات البعدية بطريقة شافيه.....	10
52	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للخطأ للتفاعل بين النوع الاجتماعي والخبرة.....	11
53	نتائج تحليل التباين الثلاثي للنمط السلطاني.....	12
54	نتائج المقارنات البعدية بطريقة شافيه.....	13
54	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للخطأ للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمرحلة.....	14
55	نتائج تحليل التباين الثلاثي للنمط الترسلبي.....	15

رقم الصفحة	عنوانه	رقم الجدول
57	نتائج المقارنات البعدية بطريقة شافيه.....	16
	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للخطأ للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمرحلة.....	17
57	نتائج تحليل التباين الثلاثي للأنماط مجتمعة.....	18
58	نتائج المقارنات البعدية بطريقة شافيه.....	19
59	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للخطأ للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمرحلة.....	20
60		

قائمة الأشكال

رقم الصفحة	عنوانه	رقم الشكل
53	أثر تفاعل النوع الاجتماعي والمرحلة على النمط الديمقراطي.....	1
55	أثر تفاعل النوع الاجتماعي والخبرة على النمط التسلطي.....	2
58	أثر تفاعل النوع الاجتماعي والمرحلة على النمط الترسلی.....	3
60	أثر تفاعل النوع الاجتماعي والمرحلة على الأنماط مجتمعة.....	4

قائمة الملاحق

رقم الصفحة	المحتوى	رمز الملاحق
79	الأداة بصورتها الأولية.....	أ.
85	الأداة بصورتها النهائية.....	ب.
90	أسماء المحكمين.....	ج.
92	كتاب تسهيل المهمة وكتاب الموافقات الرسمية.....	د.

الملخص

أنماط الإدارة الصفيّة السائدة في مدارس منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية

السعوية من وجهة نظر المعلمين

محسن أحمد الشعلاني

جامعة مؤتة، 2009

هدفت الدراسة للتعرف على أنماط الإدارة الصفيّة السائدة في مدارس منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة لغرض جمع البيانات، وقد وزعت فقرات الاستبانة على أنماط ثلاثة: النمط الديمقراطي والنمط التسلطي ، والنمط الترسلي . وبذلك تكونت أداة الدراسة بصورةها النهائية من (53) فقرة وزعت على أفراد عينة الدراسة ، والبالغ عددهم (569) معلماً ومعلمة، وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2007/2008)، وللإجابة على أسئلة الدراسة تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي وقد أظهرت النتائج أنَّ النمط السائد بين معلمي المراحل الدراسية الثلاث في منطقة تبوك هو النمط الديمقراطي ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في النمط الديمقراطي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الابتدائية والنوع الاجتماعي ولصالح الإناث والتفاعل بين النوع الاجتماعي والخبرة ولصالح الإناث، وكذلك أشارت إلى وجود فروق في النمط التسلطي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح المرحلة المتوسطة والنوع الاجتماعي ولصالح الذكور ، وأيضاً والتفاعل بين المرحلة وال النوع الاجتماعي ولصالح معلمي المرحلة المتوسطة ، وأشارت إلى وجود فروق في النمط الترسلي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح المرحلة المتوسطة والنوع الاجتماعي ولصالح الذكور والتفاعل بين المرحلة والنوع الاجتماعي ولصالح المعلمين الذكور في المرحلة الابتدائية والثانوية وللمعلمات الإناث في المرحلة المتوسطة . وقد أوصت الدراسة بضرورة العمل على المحافظة على النمط الديمقراطي في التعليم بالسعودية، وعمل كل ما من شأنه أن يحسن من تطبيق النمط الديمقراطي لتحسين العملية التعليمية التعليمية.

Abstract

The Common Patterns of Classroom Administration in Schools at Tabuk Educational District in Saudi Arabia as Perceived by Teachers

**Mohsen Ahmad Al-Sha'lany
Mu'tah University, 2009**

The study aimed at identifying the common patterns of classroom management in schools at Tabuk educational district as perceived by teachers. To achieve the study goals, a questionnaire was developed to collect data including three dimensions which are: autocratic pattern, laissez-faire pattern, and democratic pattern, consisted of (58) items. It was distributed to the study sample which was consisted of (569) teachers, during the first semester of the academic year of (2007/ 2008). Means, standard deviations and Analysis of Variance (3-way ANOVA) were utilized.

The findings of the study revealed the following:

- 1- The common pattern was the democratic pattern, the mean of this pattern was (4.14).
- 2- There were significant statistical differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the democratic pattern of classroom management between male and female teachers attributed to the gender, and teaching experience and the interaction between the two variables.
- 3- There were significant statistical differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the autocratic pattern of classroom management attributed to the educational stage, gender, and the interaction between the two variables.
- 4- There were significant statistical differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the laissez-faire pattern of classroom management attributed to the educational stage, gender, and the interaction between the two variables.
- 5- There was no significant statistical difference at ($\alpha \leq 0.05$) in common patterns of classroom management among teachers attributed to teaching experience.

The study recommended the necessity to focus on keeping this high level of teachers' democratic pattern of classroom management to enhance teaching and learning process.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة:

إنّ أهمية التعليم مسألة لم تعد اليوم محل جدل في أي منطقة من العالم، فالتجارب الدولية المعاصرة أثبتت بما لا يدع مجالا للشك أنّ بداية التقدم الحقيقة بل الوحيدة هي التعليم . وأنّ كل الدول التي تقدمت نِـلماً كان تقدمها من بوابة التعليم . كما وتعـد العملية التربوية عملية معقدة ومتعددة الجوانب والأبعاد، وتأثر في نجاحها عـدة متغيرات متداخلة، فإن أريد لها النجاح كان على المدخلات التي تتكون فيها أن تتفاعل بالطريقة المثلثي؛ لتخـرـج النواتج بمستويات متقدمة من الارتفاعـ والقدرة على التـفـهـمـ والإـدـراكـ وـالـتـعـاـمـلـ معـ مـخـتـلـفـ الـظـرـوـفـ الـمـحـيـطـةـ . فـإـدـارـةـ الصـفـ تـعـدـ أحـدـ الـمـهـارـاتـ الـتـيـ تـحـوزـ عـلـىـ اـهـتمـامـ جـمـيعـ الـمـعـلـمـينـ لـانـهـ تـرـكـزـ عـلـىـ قـدرـةـ الـمـعـلـمـ عـلـىـ التـعـالـمـ معـ الـمـشـكـلـاتـ الـتـيـ تـوـاجـهـ .

تبـعـ أـهـمـيـةـ إـلـادـارـةـ الصـفـيـةـ مـنـ صـعـوبـةـ عـمـلـيـةـ التـدـرـيـسـ دـاـخـلـ الفـصـلـ ذـلـكـ لـأـنـهـ يـجـبـ أـنـ يـتـمـ تـطـبـيقـهـ بـصـورـةـ لـائـقـةـ بـحـيثـ تـسـاـهـمـ فـيـ خـلـقـ بـيـئـةـ مـدـرـسـيـةـ فـعـالـةـ تـتـمـيزـ بـعـدـ وـجـودـ مـعـوـقـاتـ سـوـاءـ سـلـوكـيـةـ أـوـ تـنـظـيمـيـةـ أـمـامـ عـمـلـيـتـيـ الـتـدـرـيـسـ وـالـتـعـلـيمـ،ـ وـهـنـاكـ العـدـيدـ مـنـ الـوـاـمـلـ الـتـيـ تـلـعـبـ دـورـاـ مـهـماـ فـيـ تـحـقـيقـ فـعـالـيـةـ عـمـلـيـةـ التـدـرـيـسـ دـاـخـلـ الـفـصـلـ اوـ دـمـعـ فـاعـلـيـتـهاـ وـمـنـ اـهـمـ تـلـكـ الـعـوـاـمـلـ هـيـ إـلـادـارـةـ الصـفـيـةـ الـفـعـالـهـ (ـحـسـينـ،ـ 2006ـ)ـ.

ان ادارـةـ الصـفـ الـفـاعـلـهـ تـؤـديـ إـلـىـ تـدـرـيـسـ فـعـالـ ،ـ وـبـالـتـالـيـ تـحـقـيقـ الـاهـدـافـ التـرـبـوـيـةـ عـلـىـ مـاـ يـتـضـمـنـهـ ذـلـكـ مـنـ تـخـطـيـطـ وـتـنـظـيمـ الـبـيـئـةـ لـلـتـلـعـمـ ،ـ وـتـوـفـيرـ الـمـاـنـاخـ الـنـفـسـيـ وـالـإـنـسـانـيـ وـالـإـجـتمـاعـيـ وـالـتـخـطـيـطـ لـلـدـرـسـ وـتـنـفـيـذـهـ وـاستـخـدـامـ اـسـالـيـبـ تـدـرـيـسـ مـلـائـمـةـ لـلـمـحـتـوىـ الـعـلـمـيـ،ـ وـحـفـظـ النـظـامـ وـتـلـعـمـ اـنـمـاطـ السـلـوكـ الـمـرـغـوبـ فـيـهـ ،ـ وـتـعـدـيلـ السـلـوـقـ الغـيرـ مـرـغـوبـ فـيـهـ ،ـ وـاسـتـخـدـامـ اـسـالـيـبـ تـقـوـيـمـ مـلـائـمـةـ وـتـوـفـيرـ تـغـذـيـةـ رـاجـعـهـ تعـينـ عـلـىـ تـحـسـينـ عـلـيـةـ الـتـلـعـمـ وـالـتـعـلـيمـ (ـعـرـبـيـاتـ،ـ 2007ـ).

تعد إدارة الصف فناً وعلمًا فمن الناحية الفنية تعتمد هذه الادارة على شخصية المعلم واسلوبه في التعامل مع الطلاب في داخل الفصل وخارجها وتعد إدارة الصف علمًا بذاته بقوائمه واجراءاته (الخليلي, 2005).

تبرز أهمية الإدارة الصيفية من أهمية الطالب بإعتباره محور العملية التربوية وغایتها ومن أهمية المعلم وما يقوم به من مهام ونشاطات وما يطبقه من اجراءات فالملجم هو مدير العملية التعليمية التربوية داخل الصف وذلك من خلال تظافر جهوده مع الطلاب فأستخدام المعلم لأسلوب او نمط او طريقه تدار بها العملية التعليمية تمثل المحور الرئيسي لنجاح التربية الصيفية فإذا كان تطبيق عملية تعلم يومية مهمة في المدرسة في إطار تطور العملية التربوية وهذا ما يسعى اليه التطوير التربوي في جميع أنحاء العالم.

وتعتمد العملية التربوية في نجاحها وتحقيق أهدافها على المدخلات التي تتكون منها عناصر هذه العملية وفعاليتها، وعلى الأدوار الأساسية للقائمين عليها فتأثير المعينين بها، ومن أبرز القائمين عليها بشكل مباشر المعلم . كما أن نجاحها يتطلب توافر مناهج دراسية متقدمة، وبيئات مدرسية مناسبة، ومعلمين قادرين على تنفيذ تلك المناهج والارتقاء بطلباتهم إلى مستويات متقدمة من القدرة على الفهم والإدراك والتعامل مع الظروف لا محطة بهم بكل يسر وسهولة . ويتحدد نجاح هذه العملية بمدى تفاعل عناصرها جميعاً، ولعل الصف هو المكان الأهم الذي يحدث فيه مثل هذا التفاعل (زهد، 1995).

" تعد إدارة الصف من أهم الجوانب التربوية التي تشغّل بال معلّمين، وقد تعرضت للنقاش والجدل في التراث التربوي، على اعتبار أن إدارة الصف تمثل مجموعة من الأساليب والأ نماطلوكية المعقّدة التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة و يحافظ على اس تماراها، مما يمكنه من تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وبالنظر إلى الطبيعة البشرية وممارستها للعمل الإداري و منذ أن خلق الله الإنسان على الأرض وهو يطور معارفه في الميادين كافة (السياسية والاقتصادية، والاجتماعية) من أجل إشباع حاجاته المتعددة والمتقدمة، وارتبط نجاح الإنسان في إشباع حاجاته بقدرته على إدارة الموارد الاقتصادية والبشرية بكفاءة

وفعالية لتحقيق أهداف الأفراد والمجتمعات عن طريق الاستخدام الأمثل للموارد المحدودة، وكان الإنسان وما زال يقوم بهذه المهمة من خلال مجموعة من الوظائف الإدارية من أبرزها : التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والتمويل، والتنفيذ، والرقابة، والمتابعة من أجل تحقيق الهدف المطلوب بأحسن وسيلة ممكنة، وبأقل التكاليف، وأسرع وقت ممكن، وأفضل نتيجة ممكنة، وقد اتفق العلماء على تسمية هذه العملية بالـ "الإدارة" (العمجي، 2007، ص 1).

ولقد أشار (الطاونة، 2004) إلى أن الادارة الصافية تعني كل ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من ممارسات أو الفاظ أو عمليات مباشرة أو غير مباشرة بحيث حقق بلوغ الاهداف التعليمية والتربوية ،كي يحدث في النهاية تغيير مرغوب في سلوك الطلبة، عن طريق إكسابهم معارف ومهارات جديدة.

من العناصر المهمة في الفاعلية المدرسية المعلم، فالمعلم من أهم العوامل التي يتوقف عليها نجاح الفاعلية التربوية، إذ يعد ركناً مهماً للعملية وقادتها، وبما أنه الأداة الفاعلة في تحقيق الأهداف التربوية، كان لا بد من الاهتمام بنموه المهني وتحديد الإجراءات العلاجية المناسبة؛ لتعديل سلوكه وتحسين فاعليته، وتختلف الشخصيات التي تحدد فاعلية المعلم، حيث يتوقف المربون على أن المعلم الفعال هو الذي يمتلك الكفايات الأساسية للتعليم، ولكنهم قد يختلفون في تحديد هذه الكفايات من حيث عددها ومستواها، ودرجة شمولها للمجالات التي تغطيها . كما تختلف من مرحلة إلى أخرى، ويمكن ملاحظة هذه الشخصيات في الطلبة وذلك بمحاجحة أثر عمل المعلم في تحصيل طلابه كما يمكن ملاحظتها من خلال عدد من الشخصيات لدى المعلم أثناء أدائه التعليمي، حيث تتوقف كفاءة المعلم على مستوى أدائه وشعوره بمسؤولياته، ومدى تمثيل مجموعة الشخصيات والصفات السلوكية والإيجابية عنده، وامتلاك المعلم للكفايات الأساسية للتعلم هي التي تحدد أهم عناصر التعلم الفعال وهذا يعكس الصعوبة في تحديد الكفايات الأكثر اتصالاً بالتعلم الفعال (Saitis & Menon, 2004)

إن المعلم هو عماد التربية، وهو مفتاحها وأساسها وعليه يقع نجاحها أو فشلها، والعملية التربوية عملية صعبة تحتاج إلى دقة متاهية و إلى أسس علمية

متشابكة غاية في التخصص على الأ مستوى النظري، وغاية في المهارة على المستوى التطبيقي فهي تتفاعل مع ميدان بناء الإنسان، وفي ميدان بناء المجتمعات والأمم، وبقدر ما يتتوفر من أسس علمية وعملية في إعداد المعلم بقدر ما نحصل على معلم فعال، وبالتالي نحصل على تربية فعالة تؤدي بنا إلى بناء بشري قادر على حمل أمانة التنمية الشاملة في مجتمع ينشد التقدم والازدهار (البدري، 2005).

وتعرف فاعلية المعلم بمدى ما أحرزه الطلبة من تقدم نحو تحقيق الأهداف التربوية المعنية، فعليها لتحديد فاعلية المعلم أن نقيس سلوك طلبتة وليس سلوكه هو شخصياً، أما قدرة المعلم وكفايته فتعرف بأنها مجموعة المعارف والقدرات والمبادئ التي يحملها ويؤمن بها، والتي يوظفها في تدريسه، وهو القادر بواسطتها على إنجاز نتائج مرغوب فيها، فالتعلم الفعال يعمل على تطوير المناهج وكذلك الواجبات المدرسية والاختبارات، وإن كان بعضهم يولي نتيجة الاختبارات المدرسية الأهمية وليس الوسائل المؤدية إليها، وهو متمكن من مادته التي يعلّمها، ويتخلّى بالأخلاق الحميدة والصبر والاحتمال، وروح المعرفة وتذوق الجمال والإحساس بالقدرة والكفاية في العمل والإنجاز (العنزي، 2008).

وتشير فاعلية المعلم إلى النتائج التي يحصل عليها المعلم، أو مقدار التقدم الذي يحرزه الطلاب نحو هدف تعليمي معين، هذا يعني أن فاعلية المعلم يجب أن تعرف ثم تقييم بدلالة سلوك الطلاب وليس بدلالة سلوك المعلم (Saitis & Menon, 2004). أمّا المهمة الأساسية للمعلم فقد تحدّدت بتتفيد العملية التربوية، والإعداد لها، والحرص على إنجاجها وتنشيطها، وتحسين فعاليتها . وقد اشتغلت واجبات المعلم الرئيسة على دراسة الأهداف التعليمية للمباحث التي يدرسها، والتعرف على مادة الكتاب المدرسي ودليل المعلم، وإعداد الخطط السنوية والفصلية والشهرية للمادة التي يدرسها، والتعرف على مستويات الطلبة الذين يدرسهم، وإجراء اختبارات التقويم والامتحانات المدرسية والالتزام الوظيفي (عابدين، 2005).

وي الإشارة إلى أن الإدارة الصافية عملية منظمة تهدف إلى إحداث تغييرات محددة في سلوك الطلبة وتهيئة الظروف المناسبة التي تسمح لهم بالنمو والتطور والتكيف، والإدارية هي أحد المحاور المهمة التي تجعل المعلم وسيطاً فاعلاً

في رفع كفاية تعلم الطلبة وتهيئة أوساط تعليمية يستخدم فيها الطلبة أقصى طاقاتهم للتعلم والنمو والتطور (أبو نمرة، 2001).

تُعدُّ الإدارة الصفية بمثابة إدارة النفوس، وإدارة النظام، وإدارة العقول والأذهان، وإدارة السلوك، وإدارة الخصائص الشخصية والنفسية، وإدارة الزمن، وإدارة النجاح، والإدارة الصفية مجال سيكولوجي يتبنى نظرية نفسية بكل اتجاهاتها وأبعادها وتطبيقاتها، كما أنه جال يثير خبرة المعلم المبتدئ ويساعد على التخلص من المعضلة الكبرى التي تواجهه في إدارة الصف، ويعمق الممارسات التربوية لدى المعلم الخبير ليرتقي به إلى مرحلة الإبداع والتميز (ابوناصر، 2007). وتأسيساً على ما سبق فهناك مجموعة من الأسباب التي دفعت الباحث إلى اختيار مشكلة البحث من أبرزها إن نجاح العملية التربوية في المدرسة يتوقف على قيام المعلم بمسؤوليته في إدارة الصف بشكل فعال.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم وتلاميذه أنفسهم نظراً لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعليم ، فقد احتل هذا الموضوع مركزاً هاماً في مجالات الدراسة والبحث التربوي، وقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات ومنها (الغامدي، 2000,2001) على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي ، والمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية ويمكن القول بأن نشاطات المعلم في غرفة الصف هي نشاطات وسلوكيات وانماط يمارسها المعلم مع تلاميذه ويصنف البعض الأنماط الادارية التي تدور في غرفة الصف إلى نمط ديمقراطي،نمط سلطي،نمط ترسلي . ويستخدم المعلم هذه الأنماط لإثارة اهتمام التلاميذ للتعلم ولتوجيه سلوكهم وتوصيل المعلومات لهم.

لقد أظهرت الدراسات والتي منها: (النويسير، 1999؛ والغامدي، 2001؛ والسالم، 2003؛ وأبو صوي، 2003؛ المواضية، 2006) أهمية الإدارة الصفية التي يستطيع المعلمون خلالها إدارة الصف، ومن تلك الأهمية أنّ لها تساعد المعلم

على ضبط الطلبة في الصف، كما أنها تعمل على زيادة التحصيل العلمي للطلبة ، كمظهر الأدب التربوي أن تلك الأنماط ينبغي أن تتماشى مع أدوار المعلم في الوقت الحالي.

ومن خلال عمل الباحث كمعلم يرى من خلال تبادل الزيارات أن المعلمين لا يسلكون نمطاً واحداً في إدارة صفوفهم، وتلمّس من لقائه بعض زملائه المعلمين بالمدارس تأثيرهم ببعضهم البعض سلباً أو إيجاباً في إدارتهم لصفوفهم، وتعود الأنماط التي يتبعها كل معلم، فاستخدام المعلم للنمط التسلطي قد يؤدي إلى كبت رغبات الطلاب وتسربهم من المدرسة وإستخدام النمط الترسلي قد يؤدي إلى عدم إنبطاق وإهتمام الطلاب بالنظام والتحصيل المرتفع وإستخدام النمط الديمقراطي يساعد الطلاب في تنمية شخصياتهم وتلبية احتياجاتهم . ورغبة من الباحث بالمساهمة في إثراء المكتبة العربية بشكل عام، والسعوية بشكل خاص بهذا الموضوع، وتأسيسًا على ما سبق فقد جاءت هذه الدراسة لتجيب عن التساؤل المتعلق: "ما أنماط الإدارة الصيفية السائدة في مدارس منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر المعلمين".

وتحاول هذه الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما أنماط الإدارة الصيفية السائدة في مدارس منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؟
- 2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \leq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لآراء معلمي مدارس منطقة تبوك التعليمية حول أنماط الإدارة الصيفية السائدة بمنطقة تبوك التعليمية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة والمرحلة الدراسية؟

3.1 هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على أنماط الإدارة الصيفية السائدة في مدارس منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين.

2. الكشف عن علاقة هذه الأنماط ببعض المتغيرات كالنوع الاجتماعي وسنوات الخبرة والمرحلة الدراسية.

4.1 أهمية الدراسة:

1. أهداف الدراسة الحالية تتبع من ندرة الدراسات في الـ بيئة التعليمية السعودية التي تتناول أنماط الإدارة الصيفية والتي تعتبر عنصراً هاماً ومميزاً من عناصر التربية الحديثة للمعلمين.

2. تقييد جميع العاملين في حقل التعليم والمرشفين التربويين ومديري المدارس وأصحاب القرار التربوي في الكشف عن نقاط القوة ونقاط الضعف في أنماط الإدارة الصيفية الشائعة في مدارس منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.

3. تزامن هذه الدراسة مع سعي المملكة العربية السعودية لمتابعة أحدث التطورات في مجال الإدارة التربوية والإدارة الصيفية بشكل خاص والاستفادة منها في رفع مستوى التعليم، بشكل عام.

4. المسلطة في إثراء المكتبة التربوية العربية بشكل عام، وال Saudia بشكلٍ خاص عن أنماط إدارة الصيفية الشائعة في الميدان التربوي السعودي ، وبالتالي فتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول نفس الموضوع.

5. ويؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة كل من:

أ- المعلمين: حيث تعمل على إظهار أنماط الإدارة الصيفية، وإظهار بعض مميزات كل نمط، وأكثر الأنماط انتشاراً في مدارس منطقة تبوك التعليمية، كما تظهر العلاقة بين تلك الأنماط ورغبة الطلبة بالتعليم.

ب- المرشفين التربويين: حيث تعمل على تقديم تغذية راجعة للمرشفين التربويين عن الأنماط المنتشرة في المدارس السعودية، بهدف العمل على تنمية وتطوير مهارات المعلم بما يتناسب وأكثر الأنماط ممارسة من قبل المعلمين.

ج- الإٰدراة المدرسيّة: أنها تساعِد الإٰدراة المدرسيّة على تتميّز وتطوّر النمط الذي يعمُل على بناء علاقَة فاعلة بين المعلم والطلبة، مما يساعِد على تحسين المواقف التعليمية داخل الصّفوف.

5.1 حدود الدراسة:

- 1- اقتصرت هذه الدراسة على معلمي
- 2- جمِيع المدارس في المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية والمتوسطة، والثانوية) في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية.
- 3- نتائج هذه الدراسة محكومة بأدلة التي طورها الباحث، واستجابة أفراد العينة عليها.
- 4- اقتصرت هذه الدراسة على الفترة الزمنية 2007-2008م.

6.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

تضُم هذه الدراسة مجموعة من التعريفات الإجرائية وهي على النحو التالي:
يعرّف (عريّف، 2001، ص 21) الإٰدراة الصّفيفية " بأنّها تنظيم البيئة الصّفيفية وتوفير المناخ الملائم لقيادة وتجهيز العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها من خلال تفاعل أطراف العملية تقاوياً يعتمد على حسن توزيع الأدوار بين المعلم والطلبة ".
ويرى الباحث أنّ الإٰدراة الصّفيفية هي "مجموعة الاساليب والانشطة التي يستخدمها المعلم في ترتيب وتنظيم التعامل مع الطالب داخل الصف الدراسي بغرض تنمية السلوك المناسب وتحقيق الاهداف المنشودة".

التعريف الإجرائي: مجموع الدرجات التي حصل عليها المعلم على أدلة لدراسة التي طورها الباحث لأغراض الدراسة
ويعرف (الغامدي، 2001، ص 12) أنماط الإٰدراة الصّفيفية تعبّانها: "الاسلوب أو للجهة التي يستخدمها المعلم في تعامله مع الطلبة داخل الصف بما يتاسب وتحقيق الاهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها".

ويعرفها الباحث " بأنّها الأساليب الادارية الطرق التي يستخدمها المعلمون في ادلة وترتيب وتنظيم الصف في المراحل التعليمية الثلاث في منطقة تبوك التعليمية".

التعريف الإجرائي: مجموع الدرجات التي حصل عليها المعلم على أداة الدراسة التي طورها الباحث لأغراض الدراسة.

منطقة تبوك التعليمية : تشمل جميع المدارس (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة تبوك وما يتبعها إدارياً من محافظات، (حقل-تيماء-ضباء-الوجه - أملج).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تضمن هذا الفصل عرضاً للإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، حيث تحدث بالأدب النظري عن موضوعين رئيسيين هما : الإدارة الصحفية مفهومها ، وأهميتها وأنماطها. ثم قمت بجمع وتبسيب وتصنيف الدراسات السابقة ذات الصلة وترتيبها من الأقدم للأحدث.

1.2 الإطار النظري:

تعد مهنة المعلم مهنة سامية ورسالة مقدسة، ومهنة صعب تقدير أنَّ واحد ، وذلك لأنَّ المعلم يتعامل مع أعقد الكائنات الحية، آلا وهو الإنسان فلكل إنسان أفكاره وعاداته وتقاليد، وكل مستوى علم وإدراك للأمور يختلف فيها عن الآخر، فعلى المعلم أن يرعى الفروق الفردية بين التلاميذ، فقد ورد عن النبي - محمد صلى الله عليه وسلم - "تحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم" رواه الطبراني (الغزالى، 1980هـ) لذلك كان على المعلم أن يسعى دائماً لزيادة علمه ومعرفته حتى يستطيع التعامل مع الطلاب بالطريقة المناسبة ، فالعلوم التربوية في تقدم وتغير وتجدد دائم، فإذا كانت علوم التربية التي تطبق قديمة باليوم جامدة قائمة على استخدام وسائل الترهيب والقوة فإنها لن تتجدد أبداً في تحقيق الأهداف التربوية الحديثة ، بل على العكس من ذلك ستتهم في الرجوع بالعملية التربوية إلى الخلف فما كان منها يعتعى أسلوباً جيداً في التدريس قبل عشرات السنين لا يصلح أن يقال عنه كذلك في العصر الحاضر (السالم، 2003).

إنَّ مهنة المعلم تتطلب عملاً جاداً متواصلاً ومهارات خاصة وخلقهاً قويمَاً فالمعلم قدوة حسنة للتلاميذ في الأخلاق والتحصيل العلمي ، والتعليم رسالة مقدسة لأنها وسيلة الأنبياء والرسل والمربين والمصلحين فلم تعد وظيفة المعلم قاصرة على التدريس فحسب ولكنها تعدد هذا الإطار المحدود إلى إطار التربية (شفشق والنافذ) .(1987)

لقد كان دور المعلم في السابق مقتصراً على أساليب التلقين لتحقيق الكفاية التعليمية والمعرفية فقط ، إذ أعتبر المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة والمعلومات وعلى المعلم أن يضمن عملية الضبط والنظام في الغرفة الصفية ، وفي غير هذه الأحوال لا يكون المعلم قادراً على تحقيق أهدافه ، ويطلب هذا الدور من المعلم الدرائية التامة ب مختلف القضايا والمعلومات العلمية، أما في الوقت الحاضر فقد أصبح المعلم يقوم بعده أدواراً أهمها ، الاهتمام بالنمو المتكامل للطالب (جسمياً عقلياً، واجتماعياً) والتركيز على مشكلات الطلبة التحصيلية والنفسية، وتوفير المناخ الديمقراطي، والتخطيط الجيد لعمليات التعليم والتعلم، وتوفير الدافعية والمحافظة عليه تشجيع الطلبة على التلuyen والمشاركة في الأنشطة الصحفية، وحفظ النظام ، وتقديم الخدمات الإرشادية للطلبة ، والتعـ على مستوى ات الطلبة وقدراتهم واستعداداتهم، وتزوـيل الطلبة بتغذية راجعة عن أدائهم ، بالإضافة إلى أدوار عديدة متصلة بالتعرف على خصائص النمو للطلبة (الجفوت، 2000).

وعادةً ما تسود الصـفـ مجـمـوعـةـ منـ الأـنـظـمـةـ وـالـقـوـاعـدـ تـتـعـلـقـ بـالـدـوـامـ وـالـانـضـباطـ، وـالـلـبـاسـ، وـالـمـحـافـظـةـ عـلـىـ نـظـافـةـ الـمـدـرـسـةـ وـأـثـاثـهـ وـمـمـتـلـكـاتـهـ، وـتـجهـيزـاتـهـ سـوـاءـ كـانـتـ دـاخـلـ الصـفـ أمـ خـارـجـهـ .ـ غيرـ أـنـ كـثـيرـاـ مـنـ الـمـشـكـلاتـ السـلـوكـيـةـ النـاتـجـةـ عـنـ دـعـمـ وـعـيـ الـطـلـبـةـ بـهـذـهـ الأـنـظـمـةـ وـالـقـوـاعـدـ، وـيـرـتـبـ عـلـىـ ذـلـكـ دـعـمـ نـجـاحـ التـوـاـصـلـ بـيـنـ الـمـعـلـمـ وـطـلـبـتـهـ، لـذـاـ يـ طـلـبـ مـنـ الـمـعـلـمـ أـنـ يـكـونـ وـاعـيـاـ وـدـقـيقـاـعـدـمـاـ يـرـيدـ مـاـ عـدـةـ الـطـلـبـةـ عـلـىـ اـسـتـيـعـابـ قـاعـدـةـ سـلـوكـيـةـ صـفـيـةـ، مـثـلـ إـلـيـاجـاـةـ عـنـ اـسـئـلـةـ التـيـ يـطـرـحـهـاـ حـولـ مـوـضـوـعـهـ الـدـرـاسـيـ.ـ وـيـظـلـ فـهـمـ الـقـوـاعـدـ وـالـأـنـظـمـةـ وـاسـتـيـعـابـهـاـ مـنـ الـأـرـكـانـ الـهـامـةـ التـيـ يـبـغـيـ أـنـ يـسـعـ الـمـعـلـمـ إـلـىـ إـرـسـائـهـاـ فـيـ بـدـاـيـةـ كـلـ سـنـةـ أوـ فـصـلـ درـاسـيـ، أوـ فـيـ كـلـ مـنـاسـبـةـ يـأـتـيـ فـيـهـاـ طـلـبـ جـدـيدـ إـلـىـ الـمـدـرـسـةـ أوـ الصـفـ.

وتجدر الإشارة أنَّ الإدارـةـ الصـفـيـةـ تـشـكـلـ عـنـصـرـاـ هـاماـ مـنـ عـنـاصـرـ الـمـنظـومـةـ التـرـبـويـةـ الـحـدـيثـةـ الـأـتـوـرـ فيـ كـلـ عـنـاصـرـ هـذـهـ الـمـنـظـومـةـ مـنـ دـخـلـاـتـ وـعـمـلـيـاتـ وـمـخـرـجـاتـ وـتـغـذـيـةـ رـاجـعـةـ، وـهـيـ فـعـالـةـ مـهـمـةـ تـتـدـرـجـ تـحـتـهـ كـثـيرـ مـنـ الـمـفـاهـيمـ التـرـبـويـةـ، كـالـتـخـطـيطـ وـالـتـنـفـيـذـ وـتـقـلـيـمـ وـأـسـالـيـبـ التـعـاـمـلـ مـعـ الـطـلـبـةـ ،ـ لإـتـارـةـ دـافـعـيـتـهـمـ وـمـسـاعـدـتـهـمـ عـلـىـ النـمـوـ الشـامـلـ فـيـ كـافـةـ مـظـاـهـرـ الـشـخـصـيـةـ لـدـيـهـمـ مـنـ عـقـلـيـةـ وـاجـتمـاعـيـةـ ،ـ لـعـلـ الـمـعـلـمـ

من أهم العناصر التي يمكن أن يسهم في تحقيق هذا النمو والتطور، لهذا اهتم التربويون بأساليب وأنماط التعامل مع الطلبة (Zabel & Zabel, 1996).

إن الجو الصفي وما يتتصف به من مميزات يساعد على إدارة الصف ونمو التعلم وتعديل السلوك ذلك ينبغي مراعاة المناخ المدرسي والصحي سواء كان في شكل بناء الصف طولاً وعرضًا ومساحةً وارتفاعاً أم تأثيره وتوافر لوازم التعلم والتعليم، وكذلك المناخ الاجتماعي النفسي المتسم بالراحة وعقد الصلات الحسنة بين جميع أطراف أفراد الصف.

مفهوم الإدارة الصيفية:

عند ذكر مفهوم الإدارة الصيفية يتبارد للذهن أن هناك مهام كثيرة ينبغي على المعلم القيام بها تجاه سلوك الطالب وتجاه العملية التعليمية، والمهمة الإدارية، لذا كي ينظر الأغلب الأعم في القديم أو مع بداية التعليم إلى أن نجاح المعلم في إدارة صفة منحصرة في حجم الجسم طولاً وعرضًا، أو نبرات الصوت وجهوريته، غير أن التطور في مجال الأدب التربوي وعلومه وضع حدا لهذه المعتقدات الخاطئة، مشيرا إلى أن هناك مفاهيم كثيرة في التربية تخص إدارة الصف، وعلى الرغم من عدم إقرار أي مفهوم بعينه بوصفه الأفضل أو الأصح فإن المعلم صاحب الخبرة المتمرس في التدريس والتعامل مع الطلبة باختلاف الميولات والاتجاهات يستطيع أن يخلق نوعاً من الإدارة التي تؤدي إلى نجاح عمله داخل الغرف الدراسية.

ومفهوم الإدارة الصيفية مفهوم مركب يجمع بين عالمين: عالم الإدارة المتسم بالشمولية والعمومية وخاصية الاتصال بحقل الإدارة العامة وإدارة الأعمال، وعالم التربية والتعليم المتسم بخصوصية تختلف إلى حد ما عن الإدارة، والذي يجمع العالمين هو العنصر البشري يدخل مجموعة اعتبارات في التفاعل والتعامل معه، فتجعل من إدارته وتوجيهه عملية ليست بالسهلة ولا تتخذ صفة النمطية، إلا من خلالها تقييم المعلمين وتقييم الإدارة المدرسية، ومن هنا يبرز دور المعلم الواعي لخطورة مهمته، ودوره في نجاح العملية التعليمية في الإدارة الصيفية (السعيد، 1995).

كما تعد إدارة الصدف فناً وعلماء، فمن الناحية الفنية تعتمد هذه الإدارة على شخصية المعلم وأسلوبه في التعامل مع الطلاب في داخل الفصل وخارجها وتعد إدارة الصدف علماً بذاته بقوائمه وإجراءاته وهي مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئته تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارها بما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، كما يمكن تعريف الإدارة الصافية على أنها مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى الطلاب ويعمل على إلغاء وحذف السلوك غير المرغوب فيه لديهم، كما أن الإدارة الصافية تمثل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفي توسيع العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم وتلاميذه وبين الطلاب أنفسهم داخل غرفة الصدف (شفشق والنافذ، 1987).

ويشير مفهوم إدارة الصدف إلى العملية المنظمة والمحضطة التي يوجه فيها المعلم جهوده لقيادة الأنشطة الصافية، وما يبذله الطلبة من أنماط سلوك تتصل بإشاعة المناخ الملائم لتحقيق أهداف تعليمية مخططة، يضعها المعلم، ويدركها الطلبة، وتتضمن هذه العملية تحديداً دقيقاً لدور كل من المعلم والطالب، وما يقوم به المعلم من تنظيم للخبرات التعليمية، والمواد والأدوات التي تسهم في تيسير عملية التعلم إلى أقصى مدى، وتتيح للطالب الفرصة لتحقق ذاته، ويندمج في الموقف ليتطور شخصيته، متفاعلاً حيوياً، نشطة، مسيطرة على إمكانات البيئة، ومستقلة عنها في قراراتها (ابوناصر، 2007).

إن مفهوم إدارة الصدف يكتنفه الكثير من الغموض نظراً لتعدد وجهات النظر إليها، فقد عرفها دجنوزكا (Dejnozka, 1991, P 107) بأنها: "تنظيم الصدف والذي يصبح به التدريس فعالاً وكفوءاً". أمّا بوردن (Burden, 1995: P 3) فيهتم بتوضيح الهدف من وراء إدارة الصدف، فعرفها بأنها: "الأفعال والإستراتيجيات التي يستخدمها المعلم لحفظه على النظام".

أمّا على صعيد الدول العربية فقد عرف (العمجي, 2000 ص 105) إدارة الصدف بأنّها: "العملية التي تهدف إلى توفير وتنظيم تعلم فعال داخل الصدف"، من خلال الأفعال التي يقوم بها المعلم . والمعلم الكفاءة في إدارة الصدف هو المعلم

الذي تتوافر فيه خصائص القدرة على التعلم الصفي وتنظيمه بهدف تحقيق نتاجات تعليمية مرغوبة".

كما عرّف الخطيب والطويسي والسلطاني ، (2002) الإدارة الصافية بأنها: جميع الإجراءات التي يتبعها المعلم بقصد حفظ النظام، بما يكفل هدوء الطلبة في الصف.

كما عرّفها (أبو سماحة، 2004، ص 101) بأنها: "العملية المنظمة والمخططة التي يوجه فيها المعلم جهود لقيادة الأنشطة الصافية، وما يبذله الطلبة من أنماط سلوك تتصل بإشاعة المناخ الملائم لتحقيق أهداف تعليمية مخططة، يضعها المعلم، ويدركها الطلبة".

عرفها (المواضية، 2006، ص 15) بأنها: "مجموعة الممارسات والسلوكيات التي يؤديها المعلم أثناء تواجده داخل الغرفة الصافية، وهو علم له أسسه وقواعد، وفي الوقت ذاته هي فن تطبيق هذا العلم يظهر من خلال شخصية المعلم في تطبيق الأدوار التربوية، وتهيئة المناخ التعليمي للطلبة".

وعرفها (العجمي، 2007، ص 10) بأنها: "تنظيم وترتيب التعامل داخل الصفوف بين المعلم والطالب بما يكفل تحقيق الجو والمناخ المناسب لضمان استيعاب الطلبة للمناهج التعليمية، وتحقيق أهداف العملية التربوية".

أما عند النظر لتعريف أنماط الإدارة الصافية، فإنّه يرى ضمور في تلك الجهة، فأغلب الكتب والدراسات تجاهلت تعريف أنماط الإدارة الصافية، واكتفوا عند الحديث عنها بذكر أنماطاً، وتوضيح تلك الأنماط، وبرغم الضمور فهناك بعض الباحثين الذين قاموا بتعريف أنماط الإدارة الصافية .

يعرفها (الغامدي، 2001، ص 12) بأنها: "الأسلوب أو المنهجية التي يستخدمها المعلم في تعامله مع الطلبة داخل الصف، بما يتاسب وتحقيق الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها".

وعرفها (العجمي، 2007، ص 10) بأنها: "الأساليب والطرق التي يستخدمها المعلمون تعاملهم مع المواقف الصافية المختلفة في تنظيم وترتيب الصف، والتي

تمثلت في دراسته بالأنماط الآتية: النمط الديمقراطي، والنمط الترسلي، والنمط التسلطي".

أهمية الإدارة الصفية:

تبعد أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية من كون التعليم الصفي يمثل عملية تفاعل إيجابي بين المعلم وتلاميذه، ويتم التفاعل عبر أنشطة منظمة ومحدة تتطلب ظروفاً مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها، كما تؤثر البيئة التي تحدث فيها التعلم على فعالية عملية التعلم نفسها، وإذا كانت بيئة التعلم تتسم بتسليط المعلم، فهذا سيؤثر على شخصية التلاميذ وعلى نوعية تفاعلهما، أمّا إذا كانت بيئة التعليم بيئة إيجابية فسيكتسب التلاميذ ا لانضباط الذاتي، والمحافظة على النظام، والتعلم الذاتي، وتحمل المسؤولية، واحترام آراء الآخرين ومشاعرهم، والثقة بالنفس، والتعاون مع الآخرين (العمجي، 2007). وهنالك ممارسات تساعده في إدارة الصف ضمن مجالات عدّة كما ذكرها (أبو نمرة، 2001) وهي:

1.احترام الأطفال وتشجيعهم، ويتضمن: توزيع الأدوار والمسؤوليات بين التلاميذ حسب قدراتهم ومشاركتهم في العمل، وتشجيع أساليب النقد البناء واحترام آراء الآخرين

2.مراعاة الفروق الفردية ، ويتضمن: إعطاء الفرصة للطالب لاختيار ما يرغب في عمله، والتعرف على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم، ومساعدتهم على حلها.

3.استخدامأساليب الإيجابية في العمل مع الطلبة وأساليب التعلم النشط ، ويتضمن ما يلي : تنظيم العلاقات الاجتماعية بين الطالب، وتنمية العلاقات التي تقوم على الثقة والاحترام المتبادل، العمل على إثارة حب الاستطلاع والبحث لدى الطلبة، واستخدام أساليب العزيز الإيجابي، استخدام أساليب التفاعل الصفي التي تشجع مشاركة الطلاب، والتوعية في وسائل الاتصال والتفاعل، والتغيير في نغمات الصوت تبعاً للموقف التعليمي، اعتماد الأسلوب التشاوري، المتصرف بالتسامح والعدل والشورى في التعامل مع الطلاب، توضيح القاعدة الأخلاقية للسلوك المرغوب فيه، ومواصفات هذا السلوك ومعاييره ومساعدتهم في اختيار سلوك بديل، وتنمية القدرة لديهم على تحمل المسؤولية وعلى الضبط الذاتي.

4. التخطيط والتنظيم، ويتضمن: التوقيع في الأساليب التعليمية.
5. تقسيم الطلاب إلى مجموعات وفرق، وفق متطلبات الموقف التعليمي.
6. قيام المعلم بتوضيح أهداف التعليمي لللاميذ.

والإدارة الصيفية ذات أهمية خاصة في العملية التعليمية لأنّها تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجزاء والمتطلبات النفسية والاجتماعية لحدوث عملية التعلم بصورة فعالة. فالتعليم هو ترتيب وتنظيم وتهيئة جميع الشروط التي تتعلق بعملية التعليم سواءً تلك الشروط التي لم تتصل بالمتعلم وخبراته واستعداداته ودافعيته، أم تلك التي تشكل البيئة المحيطة بالمتعلم في أثناء حدوث عملية التعلم ، إن هذه الشروط والأجزاء تتصرف بتنوع عناصرها وتشابكها وتدخلها وتكاملها مع بعضها .(أبو نمرة، 2001).

أنماط الإدارة الصيفية:

تتيح إدارة الصف المناسبة فرص النمو والتطور المعرفي والاجتماعي والأخلاقي النفسي للطلبة داخل المدرسة وخارجها، وتحدد الكتب والبحوث والدراسات التربوية ثلاثة أنماط رئيسة لإدارة الصف، (ابوناصر, 2007، أبو نمرة، 2001؛ المواضية، 2006 العجمي، 2007) هي:

1. النمط الديمقراطي.
2. النمط التسلطى.
3. النمط الترسلي.

ولا يعني هذا التصنيف وجود حدود فاصلة بين هذه التقسيمات، وقد تتدخل هذه الأنواع من حيث استخداماتها داخل الصف؛ إذ قد يجمع معلم بين أكثر من نمط، ولكن يغلب عليه نمط معين يُصنَّف على أساسه . وسنعرض بإيجاز كل من هذه الأنماط كما يلي:

أولاً: النمط الديمقراطي:

يتسم مناخ هذا الأسلوب بظل مفعم بالموافقة والطمأنينة وإبداء الرأي وحرية التعبير وممارسة النقد الموضوعي بإطار الاحترام المتبادل، وتقدير المشاعر، والث على السعي للنجاح، وإبراز المهارات الطلابية، وثمين العمل والن شاط

والتفاعل داخل الصف، كما ينص على إتاحة فرص متكافئة للطلبة، وشعور الطلبة بالحرية، وقرب المعلم إليهم، والمعلم في هذا الأسلوب هو قائد وأب وصديق، يرى فيه الطلبة القدوة والأنموذج ويهمتهم بالمتغيرات ويشترك التلاميذ في تقويم ميولهم العلمية (منسي، 1996).

وأشار كل من (السواعي وقاسم، 2005) أن هذا الأسلوب يعطي المعلم للطلبة حق المشاركة للطلبة في إبداء آرائهم في تفاصيل الحصة الدراسية، وهو يحترم أفكارهم ويتقبلها ويشجعهم على المشاركة الفاعلة والتعبير عن النفس، وفي هذا الأسلوب يشجع المعلم الطلبة احترام الرأي الآخر، فهو يقود إلى الاستماع لآخرين، وتقبل آرائهم وجهات نظرهم، وكما ينمي لدى الطلبة مهارة استخدام الحجة، والدليل في الدفاع عن الرأي.

ويتميّز هذا النمط بمجموعة من السلوكيات منها: إشراك الطلبة بالمناقشة وتبادل الرأي ووضع الأهداف ورسم الخطط واتخاذ القرارات، إتاحة فرص متكافئة للجميع، احترام آراء الطلبة وفرديتهم، يعمل المعلم على خلق جو من الثقة بينه وبين الطلبة، يعمل المعلم على استثارة القدرة الابتكارية عند طلبه وتنميتها باستمرار ، يعمل المعلم على تنمية الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية عند الطلبة. أن مثل هذه السلوكيات تؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم وذلك لتجاوب الطالب مع المعلم وحبه وتقديره له مما يؤدي إلى تكامل شخصيته من مختلف جوانبها (السالم، 2003).

وقد أورد (البدري، 2005) الآثار الإيجابية للأسلوب الديمقراطي كما يلي:
عمق الرغبة والدافعية وتصاعد حالات الحماس للتعلّم، وذلك بسبب توفر الاستقرار داخل الصف.

2. بلورة احتياجات الطلبة، وتحويلها إلى أهداف واضحة المعالم، والعمل على تحقيقها.

3. تأدية الواجبات، وتنفيذ مشاريع العمل التعاوني واكتساب المهارات، والاستفادة من الخطأ، وتعديل السلوك، والالتزام والتعليمات.

توفر تكافؤ الفرص في ا لمنافسة المشروعة، وتعزيز مبادئ ديمقراطية التعليم.

5. لنجاح وصحة المناخ الصفي تحت مظلة هذا الأسلوب تزداد درجة الإثارة للتخطيط، ووضع البرامج التعليمية الناجحة.

لهذه النمط في الإدارة الصافية تأثيراً كبيراً في فاعلية العملية التربوية، لأن المعلم الديمocrطي يعمل على تلبية احتياجات المتعلمين النفسية والاجتماعية الإنسانية؛ فالطلبة يعملون في جو تسوده الألفة والمحبة والطمأنينة، وتتسنم علاقتهم مع المعلم ومع بعضهم البعض بقدر وافر من الحرية والتلقائية . كما يفتح المعلم قنوات الاتصال بينه وبين المتعلمين، ويسيير العمل بشكل جيد حتى عند غياب المعلم عن العمل مما يزيد في إنتاج المتعلمين على المدى البعيد . ومثل هذا النمط الإداري في غرفة الصف يؤدي إلى تنمية شخصية المتعلم من جوانبها المختلفة ويعزز صحته العقلية ويفقيها" (أبو نمرة، 2001، ص28).

ومما لا شك فيه أن لهذا الأسلوب آثاره إلاّ التي تتعكس على العملية التعليمية وفقاً لما ذكره (الزيود وهندي وعليان وكواحنة، 1993) والتي تمثل بما يلي:
أ. حب الطلبة لعملهم، واستمتاعهم به لأنهم يعملون في جو مريح يتسم بالهدوء والطمأنينة.

ج. تحب الطلبة لمعملهم، وحبهم لبعضهم بعضاً لأنّهم يعملون في بيئة ديمقراطية تتميز بالإخلاص.

د. توافر فرص العمل التعاوني، والخطيط الجماعي الموجه لإنجاز العمل.

هـ. توافر برامج تعزيز مناسبة تؤدي إلى دفع الطلبة للتفاعل الإيجابي.

و. فتح قنوات الاتصال بين المعلم والطلبة.

ز. القدرة على الابداع.

ثانياً: النمط التسلطى:

ومن مسمياته أيضاً (الإدارة السلطوية، الفردية، التحكمية، الصارمة، الدكتاتورية)، والمعلم التسلطى يحصر جميع السلطات بيده، فهو الوحيد الذى يتخذ

القرارات ويُصدر الأوامر ، ويوجه الطلبة وفق رغباته وقناعاته ، ويفرض عليهم طاعته ، ولا يفسح المجال أمامهم لمناقشته ، كما يحاسب من يخالف أوامره ، ويميز شخصية المعلم الدكتاتوري الحزم والانضباط في إدارة الصف ، وعدم تقبّله النقدي الموضوعي ، وعدم التراجع عن قراره ، ويهتم المعلم فقط بإتقان التلاميذ للمواد الدراسية ، ويهمل إلى حد كبير النشاطات التي تساعدهم على النمو في كافة النواحي البدنية والروحية والعقلية (عربات ، 2007).

يمارس المعلم في هذا الأسلوب سلطة إملائية مباشرة من خلال توجيهه للطلاب وتعليمهم طالبا منهم التمشي مع أهوائه ورغباته دون معارضة تذكر ، وهنا يميل المعلم إلى الحزم والشدة في التعامل مع الطلبة وعدم الوعي في تطبيق القرارات التربوية والشخصية بتعلم الطلاب ومعاملتهم (الخليلي ، 2005).

يتميز سلوك المعلم في هذا النمط من الإدارية الصافية بما يأتي : عدم السماح بالنقاش داخل الصف ، الاستبداب بالرأي وعدم السماح للطلبة بالتعبير عن آرائهم ، فرض على الطلبة ما يجب أن يفعلوه ومتى وكيف يستخدم أساليب القسر والتخويف ، يتوقع التقبل الفوري لكل أوامره من طلبه ، يعتقد أن الطلبة لا يوثق بهم إذا ما تركوا لأنفسهم ، يحاول أن يجعل الطلبة يعتمدون عليه شخصيا وباستمرار ، لا يؤمن بالعلاقات الإنسانية بينه وبين طلبه ولا يتعرف على مشكلاتهم (السالم ، 2003).

ويذكر (قطامي وقطامي ، 2002) أن مهام المعلمين تحصر في الإدارة التسلطية في ضبط سلوك الطلبة ، وتتحدد إجراءات إدارة الصف بقدرة المعلم على تحويل الطلبة إلى أعضاء صامتين سلبين مطيعين بدون إرادة ، لذلك فإن المعلم يتبنى سياسة العقاب ، وتحقيق ذوات الطلبة ، ويستخدم أسلوب التدريس التلقيني ، ويركز على النتائج ، ولا يهمه خصائص الطلبة ودائماً تهمه نسبة النجاح في العملية التعليمية.

وقد حدد (قطامي وقطامي ، 2002) ملامح الصف الذي يسوده هذا الأسلوب بما يلي :

- 1- العنف والاضطهاد.
- 2- العقاب هو أحسن وسيلة لضبط الطلبة.

3- التنافس والحسد العدواني.

4- سياسة فرق تسد.

5- ظهور سلوك الغش والفساد بين الطلبة.

6- إهمال اسئلة الطلبة واستفساراتهم وعدم سماعها.

وتتجدر الإشارة إلى أنّ (توق، 1993) قد حدد أبرز الممارسات السلوكية التي

يتميز بها المعلم الأتوغرافي وهي:

أ- يفرض على الطلاب ما يجب أن يفعلوه وكيف ومتى وأين يفعلونه.

ب- يستخدم أسلوب الشدة والحزم مع الطلبة.

ج- يمنح طلابه قليلاً من الثناء لاعتقاده بأن ذلك يفسدهم.

د- يعزل عن طلابه ولا يحاول التعرف إليهم.

هـ - يصدر الأحكام على عمل طلابه وذلك انطلاقاً من اعتقاده بأنه أكثر منهم خبرة وحكمة.

و- يحرص على جعل الطلبة يعتمدون عليه انطلاقاً من عدم ثقته بقدرتهم على فعل الشيء الصحيح.

وأضاف (أبو نمره، 2001) أنّ من أهم ما تنسّم به إجراءات المعلم التقليدي داخل غرفة الصف ما يلي:

1. ينظر إلى الطالب على أنّهم صغار لا يتحملون المسؤولية ويجب مراقبتهم باستمرار وإجبارهم على تنفيذ أوامر وطاعته طاعة عبياء.

2. عدم السماح للطلاب باتخاذ أي قرار بمفردهم، وعليهم الرجوع إليه بكل كبيرة وصغيرة.

3. يركز على تحصيل الطلبة داخل غرفة الصف ولا قيمة لمشاعرهم وإحساسهم.

4. يكتسب المعلم السلطة بحكم مركزه الوظيفي، إذ تمثل تلك السلطة حق للمعلم وحده.

5. يهتم بالعقاب لكل مخطئ، خاصة العقاب البدني.

6. يقاوم أي تغيير، وتكون المقاومة التقليدية للتغيير عاملًا هاماً في تعزيز سلطة المعلم وتدعم نفوذه.

7. يحرص على إتباع الطرق التقليدية في التدريس، لأنّ الطرق الحديثة تعني أعباء إضافية عليه.

8. يستخدم عبارات التهديد والوعيد.

ومما لا شك فيه فإن لهذا الأسلوب آثار سلبية، وفقاً لما ذكره (البدري، 2005؛ البدانية، 2007) التي يمكن تحديدها بما يلي : عدم توافر الحوافز المناسبة التي تدفع الطالب إلى إعادة التفاعل داخل الصف، وشعور الطالب والمعلم بعدم الرضا عن البيئة الصفية، تعود الطالب على السلبية وتعثره في وضع أهداف ذاتيه لدوره ونشاطه، وظاهرة التسرب من المدرسة، وتدني درجة الثقة بين المعلم والطالب، وظهور الاتكالية، وتجاهل حاجات ورغبات الطلبة، وخلق حالة من الاضطهاد النفسي لدى الطلبة وزرع الكراهيّة في نفوسهم للمادة التعليمية، والغموض الذي يتعرض له الطلبة في معرفة الأهداف، وتدھور حالات التفاعل بين المعلم والطلبة.

ثالثاً: النمط الترسلي:

النمط الترسلي هو الذي يترك الطلاب يعملون بالحرية التامة داخل الصف، وكأنه غير موجود ليتولى توجيه المتعلمين وإرشادهم، وفي ظل هذا الأسلوب يقوم المتعلمون بممارسة الأنشطة دون قيد ضابط للعمل، مما يؤدي إلى تسبب في التنظيم (أبو صوي، 2003).

يتميز مناخ هذا النمط بالنشاط غير الموجة، والسلبية الشديدة من قبل المعلم ويقوم هذا الأسلوب على إعطاء الحرية للطلبة، وعدم الاجتهاد في تقويم الطلبة، وضعف الإناتجية للعمل داخل الصف وكما هو معروف فإنّ الأسلوب الترسلي لا يفرض الكثير على سلوك الطلبة فالملعلم الذي يتبع مثل هذا الأسلوب من الإداره لا يأبه كثيراً بسوء سلوك الطلبة، أو حتى عدم حريتهم في تنفيذ الأنشطة الصفية، لذلك فهو لا يحب فرض القواعد، ولا يرغب في جرح شعور الطلبة بالتوبیخ والتائیب، فهو يتعاطف مع الطلبة، ويفترض فيهم حسن النية، ويحترم حقهم في الحرية، ويولي ذلك أهمية أكبر من الجانب الأكاديمي، ومثل هذا الأسلوب من الإداره الصفية لا

يساعد الطلبة على تعلم الانضباط الاجتماعي، ولا يحفز على التحصيل الأكاديمي المرتفع (السواعي وقاسم، 2005).

ومن أبرز الممارسات السلوكية التي يتسم بها المعلم الترسلي التي أشار إليها (هارون، 2003) هي :

1. ضعف إنتاج الطالب والشعور بعدم الحاجة إلى المعلم في حالة غيابه عن الصف.

2. شعور الطالب بالضياع والتوتر وعدم القدرة على التصرف نتيجة إدراكهم بأنهم يمارسون نشاطاً غير موجه من المعلم.

3. عدم احترام الطالب لشخصية المعلم الفوضوي لشعورهم بأنه لا يبذل أي مجهود، ويهدى وقتهم دون فائدة.

4. افتقار الطالب إلى القدرة على وضع الخطط لعملهم بسبب عدم تبلور حاجاتهم على شكل أهداف واضحة لديهم.

ويذكر (أبو ناصر، 2007) أن من أسباب انتشار النمط الترسلي:

أ. ضعف الشخصية لدى المعلم.

ب. عدم قدرة المعلمين على جذب انتباه الطلبة.

ج. المعلم غير مخطط وعديم المقدرة على القيام بتنقيم سلوك الطلبة.

د. المعلم غير مبادر .

إن المعلمين يختلفون فيما بينهم، وهذا الاختلاف يولد أساليب مختلفة للإدارة الصيفية وتتجذر الإشارة إلى هذه الأساليب ليس بينها حدود فاصلة لأنّه ليس من السهل تصنيف المعلمين في أساليب أو أنماط إدارية محددة فقد تتدخل هذه الأنواع وقد يجمع المعلم بين أكثر من أسلوب ولكن مع هذا يغلب عليه أسلوب معين يصنف على أساسه.

والمعلم الناجح هو الذي يستخدم أنماطاً إدارية وأساليب تدرّيس متعددة ومناسبة للطلبة، فيتجنبهم الكثير من مشكلات النظام داخل الصف . وهذا يتطلب إتقان المعلم لمهارات إدارية عديدة أثناء الموقف التعليمي لضمان انهماك الطلبة المُستمر في ممارسة الأنشطة التعليمية (Kounin, 1998).

2.2 الدراسات السابقة:

تم الرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع قيد البحث، ووجد الباحث مجموعة من الدراسات التي بحثت في الإدارة الصفية، وتم جمعها وترتيبها حسب سنة نشرها، وتم كتابتها مرتبة ترتيباً تصاعدياً من الأقدم إلى الأحدث، مقسمة إلى قسمين: الدراسات العربية، والدراسات الأجنبية.

الدراسات العربية:

أجرى (سليمان وأدبيي، 1990) دراسة بدولة البحرين هدفت إلى التعرف على عملية تحليل إدارة الصف إلى مكوناتها الأساسية والفرعية من خلال وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وتكونت عينة الدراسة من (250) معلماً ومعلمةً من (10) مدارس إعدادية بدولة البحرين تم اختيارهم بطريقة عشوائية ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيانه تكونت من (34) مفردة موزعة على خمسة أبعاد وهي : ضبط سلوك الطالب، ومناخ الصف المدرسي ومواجهة حاجات الطلبة، والتخطيط، قبل بدء التدريس في الصف، والمهارات التعليمية في الصف، وتنظيم وترتيب الصف، وبالإضافة إلى ذلك تم تقديم سؤال مفتوح بشأن إعطاء المزيد من المقترنات حول إضافة جوانب أخرى غير مذكورة في الاستبيان . وقد توصلت الدراسة إلى إن إدارة الصف المدرسي متغير مركب يحتوى على العديد من الأبعاد وأن كل بعد يحتوى على عدة جوانب ينبغي على المعلم أن يلم بها و تلك الجوانب هي : جوانب ترتبط بسلوك الطالب، وجوانب ترتبط بمناخ الصف المدرسي ومواجهة حاجات الطلبة، جوانب ترتبط بالتخطيط قبل بدء التدريس في الصف، جوانب ترتبط بالمهام التعليمية.

وأجرى (الناجم وموسى، 1996) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في إدارة الصف المدرسي من وجهة نظر الطالب المتدرب وفقاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي . وقد استخدمت الدراسة استبيانه إدارة الصف المدرسي وتضمنت (40) مفهراً موزع على المجالات الآتية : مجال الكفاءة التدريسية وتضمن (12) بندًا، ومجال التمكّن العلمي تتضمن (10) بنود، ومجال الأداء

التدريسي وتضمن (7) بنود، مجال القدرة على الإدارية الصافية وتضمن (5) بنود،
ومجال مهارة التدريس وتضمن (6) بنود.

وطبقت الاستبانة على عينه مكونه من مجموعتين ، المجموعة الأولى (100)
طالب وطالبة متدرب من تخصصات دراسية مختلفة ، والمجموعة الثانية (118)
طالب وطالبة متدربا من كلية التربية - جامعة الملك فيصل - في الفصل
الدراسي الثاني من العام الجامعي 1415/1416 م. كشفت نتائج الدراسة عدم وجود
فروق ذات دلالة إحصائية إدارة الصف المدرسي تعزى للنوع الاجتماعي
والشخص الأكاديمي.

وأجرى (النويسير، 1999) دراسة بمدينة الرياض هدفت إلى التعرف إلى أهم
كفايات الإدارة الصافية الواجب توافرها في المعلم، ومعرفة مدى ممارسة المعلمين
لكفايات الإدارة الصافية داخل صفوفهم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين
ومديري المدارس المتوسطة والمشرفين التربويين، وكذلك معرفة إلى أي مدى
تختلف وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس المتوسطة والمشرفين التربويين حول
مارسات الإدارة الصافية داخل الصفوف بالمرحلة المتوسطة، وكذلك معرفة
الصعوبات التي تواجه المعلمين وتعوق ممارستهم لكفايات الإدارة الصافية الفعالة .
وقد تكونت عينة الدراسة من (300) معلم ومعلمة، و (60) مديرًا من مديري
المدارس المتوسطة، و (56) مشرفاً.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها:

1- ارتفاع الأهمية من وجهة نظر كافة أفراد عينة الدراسة لمعظم كفايات الإدارة
الصافية.

تبين من خلال استجابات كافة أفراد عينة الدراسة أنَّ معظم كفايات الإدارة
الصافية تمارس بشكل متوسط.

هنـى خـالـلـ اـسـتـجـابـاتـ كـافـةـ أـفـرـادـ عـيـنـةـ الـدـرـاسـةـ تـبـيـنـ أـنـ مـتوـسـطـ درـجـةـ مـدىـ
مارـسـةـ كـفـاـيـاتـ إـلـاـدـارـةـ الصـافـيـةـ مـنـخـفـضـ قـيـاسـاـ بـمـتـوـسـطـ درـجـةـ مـدىـ الـأـهـمـيـةـ
جـاءـتـ مـتـوـسـطـاتـ درـجـةـ مـدىـ الـمـارـسـةـ مـنـ (57.2) كـأـفـلـ مـتـوـسـطـ إـلـىـ

(32.4) كأعلى متوسط فيما جاءت متوسطات درجة مدى الأهمية من (80.3) كأقل متوسط إلى (82.4) كأعلى متوسط من أصل خمس درجات.

كما أجرت (دمياطي، 1999) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام المعلم لكل من النمط التسامحي والنمط التسلطي في إدارة الفصل على فهم التلميذات لمادة الجغرافي المدنية المنورة وتكونت عينة الدراسة من (106) طالبات، قسمن إلى ثلاث مجموعات التجريبية الأولى (39) طالبة، والتجريبية الثانية (34) طالبة، والمجموعة الضابطة (33) طالبة وتحقيق هدف الدراسة تم إعداد اختبار قبلى وبعدى، واختبار لقياس الفهم لدى أفراد العينة.

وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. النمط التسامحي المستخدم في إدارة الصف الممثل في المجموعة التجريبية الأولى كانت له دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) عند مقارنته بالمجموعة الضابطة، وذلك يؤكد أن النمط التسامحي المستخدم من قبل المعلم في إدارة الفصل أدى إلى تربية الفهم لدى أفراد العينة.

2. النمط التسلطي المستخدم في إدارة الفصل الممثل في المجموعة التجريبية الثانية لم تكن له دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) عند مقارنته بالمجموعة الضابطة، وذلك يؤكد أن النمط التسلطي المستخدم من قبل المعلم في إدارة الفصل لم يكن له فاعلية في تربية الفهم لدى التلميذات.

3. إن المجموعة التجريبية الأولى كانت أفضل بكثير من المجموعة التجريبية الثانية في تربية الفهم لدى أفراد العينة، مما يدل على أن النمط التسامحي المستخدم من قبل المعلم في إدارة الفصل؛ كان له تأثير إيجابي في زيادة الفهم لدى التلميذات مقارنة بالنمط التسلطي المستخدم من قبل المعلمة في إدارة الفصل؛ والذي لم يؤدي إلى نمو في الهم لدى أفراد العينة.

وهدفت دراسة أجراها (العبادي، 2000) إلى تحديد المعوقات التي تواجه المعلمين في المدارس الأردنية في تنفيذ استراتيجيات إدارة الصف كما يراها المعلمون أنفسهم حيث حددت هذه الدراسة بثلاثة مجالات هي المعوقات الاجتماعية

والإدارية والعلمية، وقد تكونت عينة الدراسة من (214) معلماً، وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية:

1. كانت أكثر المعوقات الاجتماعية شدة هي ضعف متابعة أولياء أمور الطلبة لأبنائهم في المدرسة، والظروف الأسرية والاجتماعية القاسية التي يعيشها بعض الطلبة ، وتأثير وسائل الإعلام وخاصة المرئية عليهم.

3. أمّا بالنسبة للمعوقات الإدارية فإنّ أكثرها تأثيراً اكتظاظ الصفوف وكثرة الأعباء المطلوبة من المعلم، والقوانين والتعليمات التي تحد من حريته في العمل بالإضافة إلى قلة الحوافز والمكافآت التي يحصل عليها.

4. أمّا المعوقات التعليمية فقد كان أهمها تدني الدافعية للتعلم عند الطلبة وتدريس المعلمين لغير تخصصاتهم ، وقلة استخدام الوسائل التعليمية ، وتركيز المناهج على النواحي المعرفية.

أجرى (الغامدي، 2001) دراسة حول إدراك المعلم لأساليب إدارة الصف وممارسته لها في المملكة العربية السعودية، من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية ومعلماتها بمنطقة مكة المكرمة التعليمية. وتكونت عينة الدراسة من (263) معلماً ومعلمة. وقد استخدم الاستبانة أداة لجمع معلومات الدراسة على (64) عبارة موزعة على سبعة أبعاد . وقد توصلت الدراسة إلى: أنّ المعلمين والمعلمات بالمرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة يدركون الأساليب الفعالة لإدارة الصف المدرسي بدرجة عالية، ولكنهم يمارسونها بدرجة متوسطة تقل عن إدراكيهم.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. ادراك المعلمين والمعلمات لأساليب الفعالة لإدارة الصف بدرجة عالية.

2. يمارس المعلمون والمعلمات لأساليب الفعالة لإدارة الصف بدرجة متوسطة تقل عن ادراكيهم.

3. وجود فروق دالة احصائيافي متغير الادراك بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات.

4. عدم وجود فروق دالة احصائيافي متغير الادراك تعزي للخبرة أو المؤهل.

5. عِجُود فَروق دَلَلَة احْصائِيَّيِّي مِنْغِير المَمَارسَتِ تَعْزِي لِلنُوْع الاج تماعي أو الخبرة أو المؤهل.

كما أَجْرَى (التفقي، 2001) دراسة هدفت إلى تعرُف فاعلية النمط التسامحي والنُمط التسلطي في إدارة الصُف على تحصيل طلاب الصُف الأول الثانوي في الرياضيات في مكة المُرْمَة و تكونت عينة الدراسة من (97) طالباً من طلاب الصُف الأول الثانوي.

وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. إِهَالَك فَروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية الأولى (النمط التسلطي) والمجموعة الضابطة (النمط العادي) لصالح المجموعة التجريبية الأولى؛ وذلك بالنسبة لكل من مستوى التذكر والفهم والتطبيق وبالنسبة للاختبار ككل.

2. إنَّ هَالَك فَروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية الأولى (النمط التسلطي) والمجموعة التجريبية الثانية (النمط التسامحي) لصالح المجموعة التجريبية الأولى؛ وذلك بالنسبة لكل من مستوى التذكر والفهم والتطبيق وبالنسبة للاختبار ككل.

هُنَاك فَروق ذات دلالة إحصائية بين المجمِ و عتین التجريبية الـ ثانية (النمط التسامحي) والمجموعة الضابطة (النمط العادي) لصالح المجموعة الضابطة؛ وذلك بالنسبة لكل من مستوى الفهم وبالنسبة للاختبار ككل.

4. لا تُوجَد فَروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية (النمط التسامحي) والمجموعة الضابطة (النمط العادي) وذلك بالنسبة لكل من مستوى التذكر والتطبيق.

و في دراسة أخرى أَجْرَاهَا (عبد الحليم، 2003) هدفت إلى معرفة الفروق في معتقدات المعلمين حول إدارة الصُف في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (البلورة، والمرحلة التعليمية، والنوع الاجتماعي ، ونوع التعليم)، وعلاقة هذه المتغيرات بالأداء الفعلي للمعلم كما يدركه الطلبة وقد تكونت عينة الدراسة من (340) معلماً ومعلمة من الطلاب المعلمين بكلية التربية بأسيوط ، وثلاثة فصول من

ثلاث مدارس ثانوية بمدينة أسيوط . وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : وجود فروق دالة إحصائياً في معتقدات المعلمين حول إدارة الحجرة الصفية ترجع إلى متغيرات النوع الاجتماعي والخبرة ونوع التعليم، كما توجد فروق دالة إحصائياً ترجع إلى المرحلة التعليمية (ابتدائي، وثانوي) لصالح المرحلة الابتدائية ، كما وجد ارتباط معتقدات المعلم وأدائه الفعلي داخل الحجرة ا لصفية في ضوء هذه المعتقدات من وجهة نظر الطلبة.

كما أجرى (المواضية، 2006) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب الإدارة الصحفية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في الأردن تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والخبرة التعليمية والمؤهل العلمي . وقد تكون مجتمع الدراسة من (2530) معلماً من معلمي المرحلة الأساسية العليا في إقليم الجنوب، وبذلك بلغت عينة الدراسة (380) معلماً.

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- إن أكثر أساليب الإدارة الصحفية ممارسة لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في إقليم الجنوب هو الأسلوب الديمقراطي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في الأسلوب الديمقراطي، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية للأسلوب الأوتوقراطي الترسلي لصالح الذكور .

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) في الأسلوب الأوتوقراطي (11 سنة فأكثر) للأسلوب الديمقراطي، و (أقل من 5 سنوات) للأسلوب الترسلي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس) في الأسلوب الأوتوقراطي، و (الماجستير) في الأسلوب الديمقراطي، و (البكالوريوس) في الأسلوب الترسلي.

وأجرى (العمجي، 2007) دراسة هدفت إلى تعرف أنماط الإدارة الصحفية السائدة في المدارس المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة المتوسطة في دولة

الكويت للعام الدراسي 2006/2007 و البالغ عددهم (11741) معلماً ومعلمةً (5142) معلماً، و (6599) معلمةً. حيث تم اختيار عينة طبقية عشوائية بنسبة 5%، وبذلك بلغت عينة الدراسة من معلمي تلك المرحلة (560) معلماً ومعلمةً.

وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- 1- إن أكثر الأنماط السائدة من أنماط الإدارة الصافية لدى معلمي المرحلة المتوسطة في دولة الكويت كان النمط الديمقراطي؛ بدرجة مرتفعة، يليه النمط التسلطى بدرجة متوسطة، ثم النمط الترسلي بدرجة متوسطة.
- 2- إن اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم في المدارس المتوسطة في دولة الكويت كانت متوسطة.
- 3- هناك علاقة إيجابية متوسطة بين ممارسة المعلمين لنمط الإدارة الصافية الديمقراطي و اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم، في حين كانت هناك علاقة سلبية ضعيفة بين ممارسة المعلمين لنمطي الإدارة الصافية التسلطى، والترسلى، و اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم.

الدراسات الأجنبية:

أجرى افريتسون (Everston, 1985) المشار إليها في (سلیمان وأدیبی، 1990) دراسة هدفت إلى محاولة تقويم تدريبات الأ معلمين على إدارة الصف أثناء الخدمة، ولقد أطلق على ذلك دراسة تحسين إدارة الصف، حيث تمت إجراءات تلك الدراسة باختيار مجموعتين من المعلمين تجريبية وضابطة، ولقد تم إعطاء كل معلم في المجموعة التجريبية نسخة من "دليل المعلم في إدارة الصف" وذلك لمساعدة المعلم. وقد تم ملاحظة المعلمين قبل الدراسة وكذلك بعد عدة شهور من العمل المدرسي بهدف التعرف على مدى تقدمهم في إدارة الصف، حيث أوضحت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في بعض المتغيرات، أهمها:

1. تجهيز الصف قبل بداية العام الدراسي ترتيب حجرة الصف و إعداد الوسائل والأدوات ووضعها في المكان المناسب.

2 التخطيط الهدف لحل بعض المشكلات مثل : مشكلات تتعلق بتحرك التلميذ داخل الصفومشكلات تتعلق بالتفاعل اللفظي ، ومشكلات الطبة الذين يصيرون في الصف دون الإن لهم بالحديث أو دون رفع أيديهم.

3. العمل التبعي مثل تقرير التوقيت المناسب لتدخل المعلم في تعزيز السلوك الملائم واختزال السلوك غير الملائم.

4. خطة التدريس مثل تجهيز خطة الدراسة من الأسبوع الأول وعمل تغذية راجعة لمتطلبات الخطوة من الأسبوع الأول التقديم والمراجعة وعمل التصححات.

5 استراتيجيات حل بعض المشكلات مثل : مشكلات تتعلق بالتميذ ذي السلوك المشتت، ومشكلات تتعلق بتنظيم الجدول الدراسي اليومي، ومشكلات الطبة الذين يقطعون حديث المعلم.

وللتعرف على أنماط إداررة الصافية، وأساليب المعلمين في إدارة الصدف وتنظيمه، أجريت دراسات تتناول هذا الجانب أجراهما ثومبسون (Thompson, 1993) هدفت إلى معرفة نمط الإداررة الصافية السلطوي، ونمط الإداررة الصافية الإنساني في اتجاهات الطلبة، وتألفت عينة الدراسة من طلبة الصفين الرابع والخامس حيث تتراوح أعمارهم من (10- 11 سنة) وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين ومع مجموعة ضابطة . وقام معلمون بتدرис إحدى المجموعتين التجريبيتين باستخدام النمط السلطوي بعد أن تلقوا تدريباً لمدة أربعة أيام في الإداررة السلطوية، وقام بتدرiss المجموعة التجريبية الأخرى معلمون آخرون بعد أن تلقوا تدريباً مماثلاً في الإداررة الإنسانية ، وأخضع الطلبة لاختبارات قبليه وبعدية لمعرفة القلجمهم نحو المدرسة باستخدام مقاييس الاتجاه نحو المدرسة ، كما قيس توجه المعلمين نحو النمط السلطوي أو الإنساني باستخدام استبانه المشكلات الدراسية. وقد أظهرت الدراسة أنّ للنمط الإنساني تأثيراً إيجابياً أكثر من النمط السلطوي على اتجاه الطلبة نحو المدرسة.

وهدفت دراسة ستمسون (Stemson, 1995) التعرف إلى أنماط الإداررة الصافية لدى مجموعتين من معلمي الصف الخامس في السويد . وقد طبقت دراسة

المقارنة بين أساليب المعلمين في إدارة الصف في العمليات التالية (التخطيط، والرقابة، والداعية، والجماعية، والفردية). وقد تم إجراء الدراسة من خلال الملاحظة وإجراء المقابلات وقد تم استخدام مقياس البيئة التعليمية . حيث تم ملاحظة سلوك المعلمين خلال الأسبوع داخل الصفوف ، وكذلك تم إجراء مقابلتين مع معلمين للتعرف إلى أنماط الإدارة الصيفية المتبعه في إدارة صفوفهم.

وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود نمط مفضل في إدارة الصف فالظروف متعددة وكل من الطلبة والمعلمين والبيئة الصيفية مختلفة عن بعضها البعض، كما أشارت النتائج أنَّ الأنماط الإدارة الصيفية مهما تعددت وتتنوعت فهي ذات اتجاهين أمّا التوجه نحو الطالب (Student orientation) أو التوجه نحو المادة (Subject orientation)

وأجرى تورنلي ويلدرم (Turanli & Yildirim, 1999) دراسة هدفت إلى البحث عن العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو الإدارة الصيفية والممارسات التي يمارسونها في الإدارة الصيفية من وجهة نظر الطلاب، من خلال الملاحظة الصيفية لمعلمين اثنين يدرسان في المدرسة الإنجليزية الإعدادية في جامعة إركيز في تركيا، الأول يركز على الطالب، والثاني يركز على المهمة ، و43 طالباً من يعلمهم المعلم الأول و48 طالبً من يعلمهم المعلم الثاني . واستخدم الباحث أداة الملاحظة، واستبانة تتألف من سبعة مجالات وهي : التقمص العاطفي ، والحماسة، والتدريس، والتشجيع، وضبط الصف، والتغذية الراجعة والتصحيح، وتقدير الطلاب.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مجالات التقمص العاطفي ، والتدريس والتشجيع، وضبط الصف ، والتغذية الراجعة ، وتقدير تقدم الطلاب لصالح المعلم الثاني الذي يركز على المهمة ، وإلى عدم وجود ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مجال الحماسة ، وأنَّ المعلم الثاني الذي يركز المهمة يقوم بالممارسات الآتية بدرجةٍ عاليةٍ جداً وهي: ملاحظة سلوك الطلبة في غرفة الصف، ومساعدة الطلبة للتغلب على شعور الخوف من الفشل عند محاولة التعلم، والتحدث بمستوى لا يجد الطالب صعوبة بازدراء مع الطلاب، وبث الثقة في

النفس لحدث التعلم، واستخدام أسئلة متعددة تقيس تحقق الأهداف المختلفة، وإعطاء الطلبة الوقت الكافي للتعلم.

وأجرى مارتن (Martin, 1999) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في إدارة الصف لكل من المدرسين القدامى الذين تخرجوا من الجامعات التقليدية ببرامج تدريب عاليه، وبين المدرسين الذين شاركوا في برنامج تدريبي جديد، وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة تمونت من (524) معلماً، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن المدرسين القدامى يميلون إلى الأسلوب الأوتوفراطي؛ وهذا الأسلوب يميل إلى التدريس التقني في التعامل مع الطلبة داخل الحجرة الصفية.

أما دراسة ايفرستون (Everston, 2000) التي هدفت إلى تعرف مبادئ الإدارة الصفية في المدارس الثانوية، وكذلك التعرف إلى طبيعة البرامج التدريبية التي يتلقاها المعلمون في مدارس المقاطعة، فضلاً عن التعرف إلى المهارات التي يمتلكها المعلمون في الإدارة الصفية. قد تكونت عينة الدراسة من (40) معلماً في ست مدارس ثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية تم تقسيمها إلى مجموعتين متكافئتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، تضم كل منهما ثلاثة مدارس.

وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية قد تلقت برامج تدريبية فعالة في الإدارة الصفية، كما أن معلمو المجموعة التدريبية يمتلكون المهارات الإدارية في إدار للصفوف في المدارس الثانوية . كما أشارت النتائج إلى ابرز المهارات التي يمتلكها المعلمون وهي: التحضير السابق للمادة والحماس الشديد لها، وتوزيع الأسئلة بالعدل ومراعاة الفروق الفردية، والتأهيل العلمي والإلمام بالأهداف والمنهج.

وهدفت دراسة أجراها سبرري (Sperry, 2000) إلى معرفة تأثير ثلاثة طرق للتطوير المهني على استخدام المعلمين لمهارات إدارة الصف والسلوك الاجتماعي للأطفال المعرضين (المستهدفين)، وهذه الطرق هي: (التدريب أثناء الخدمة ، والتدريب أثناء الخدمة مع أدنى دعم تدريبي ، والتدريب أثناء الخدمة مع أقصى دعم تدريبي) تكون مجتمع الدراسة من (140) معلماً ومعلمةً قبل الخدمة و (6) أطفال ما قبل سن المدرسة مهددين برفض زملائهم لهم وعينة من (57) طالباً ما قبل المدرسة من الصنوف المشاركة.

بِيَنْتَفَتِجَّ هَذِهِ الْدِرَاسَةُ أَنَّ تَدْرِيبَ الْمُعَلِّمِينَ كَانَ طَرِيقَةً فَعَالَةً وَمَحْدِيَّةً فِي زِيادةِ اسْتِخْدَامِ الْمُعَلِّمِينَ لِإِسْتِرَاتِيجِيَّاتِ إِدَارَةِ الصَّفِّ مَعَ الْأَطْفَالِ مَا قَبْلَ الْمَدْرَسَةِ ، إِضَافَةً لِذَلِكَ فَإِنَّ ازْدِيادَ اسْتِخْدَامِ الْمُعَلِّمِينَ لِإِسْتِرَاتِيجِيَّاتِ إِدَارَةِ الصَّفِّ كَانَ مَرْتَبَطًا بِالتَّغْيِيرَاتِ الْإِيجَابِيَّةِ فِي سُلُوكِ الْلَّعْبِ الْاجْتَمَاعِيِّ لِلْأَطْفَالِ مَا قَبْلَ الْمَدْرَسَةِ وَالْمَهْدِيَّينَ بِرْفُضِ الْأَقْرَانِ لَهُمْ.

أَمَّا دراسة كمر (Khmer, 2000) فقد هدفت إلى معرفة الإستراتيجيات الفاعلة وغير الفاعلي إدارة الصف للسلوك المشاكس، وقد تكونت عينة الدراسة من (624) معلماً ومعلمةً. وقد بيّنت النتائج أنَّ الطلبة المعلمين يتبعون إستراتيجيات متعددة في إدارة الصف لمعالجة السلوك المتمرد المشاكس، تبيّن من خلال تحليل البيانات الطبيعية للمعلمين أوردوا استراتيجيات لكلا الحالتين وكانت أكثر تشدداً منها اختلافاً وقد أوردوا أنَّهم في الأغلب سيرسلون الطالب المشاكس للمكتب أو التهديد والتوبیخ اللفظي، أو إشراك الأبوين في الموضوع ، وتشمل الإستراتيجيات التي اعتبروها في العادة غير فاعلة على الصراخ على الطالب أو التهديد بالعقاب وقد تم استخدام الاستراتيجية القائمة على محاولة التنشئة الاجتماعية للطلبة بشكل نادر ومحظوظ.

وفي دراسة أجراها ليو (Luo, 2000) هدفت إلى معرفة تصورات مساعدين المعلمين لأدوارهم التدريسية وإدارة الصف حيث حللت كيفية تصورات ثلاثة مساعدين تدريسيين لأدوارهم التدريسية وإدارة الصف في إحدى الجامعات الأمريكية، ثم الحصول على المعلومات من خلال المقابلة شبه الموجهة ومراقبات المشاركون واللاحظات الميدانية ومراجعة الوثائق ، وقد خلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

1. واجه المفحوصين مشاكل في تدريسيهم الصفي مثل انعدام الالتزام من جانب الطلبة ولدى تعاملهم مع لا مشكلات الصفي ركز المدرسوں على مهارات الاتصال.
- 2.

3. كان المدرسوون ينزعون لتعزيز الاتصال الصفي بالاستخدام البارع للغة وخلق صف تعاوني من خلال العمل الجماعي وأداء الأدوار واستخدام المساعدات البصرية.

وأجرى آن (Ann, 2002) دراسة هدفت إلى معرفة الطرق المتتبعة داخل الحجرة الصافية مع الطلبة في المدارس الابتدائية ولاية كاليفورنيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (120) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية في ولاية كاليفورنيا، وكان من أبرز النتائج : أنَّ الطرق الاستبدادية التقليدية للتعامل مع الطلاب داخل الصف أقل فاعليةً ، وأنَّ الطرق الديمocrاطية في التعامل مع الطلاب داخل الصف هي أكثر فاعليةً، والطرق الترسالية هي أضعف في الإدارة الصافية.

كما قام ويليامز (Williams, 2002) دراسة هدفت للتعرف إلى التشابه في طرق الإدارة الصافية بين الطلبة المعلمين ومشريفهم، وقد أشارت النتائج إلى أنَّ 75% من أفراد عينة الدراسة يدركون أنفسهم متشابهين مع مشريفهم في استخدام أساليب الضبط والإدارة الصافية، كما أشارت النتائج إلى أنَّ الطلبة المعلمين الذين يتبعون نمط الإدارة الصافية السائد لدى مشريفهم يواجهون مشكلات أقل مقارنةً من يتبعون أنماط ادارية مختلفة، حيث وصف الطلبة المعلمين المتشابهين مع مشريفهم بأنَّهم يهتمون باستخدام الأساليب البنائية، ومتsequin باستخدامها، ويستخدمون نظام واضح، ويوفرون بيئة تعليمية تعاونية، أما الطلبة الذين لم يتتشابهوا مع مشريفهم فقد وصفوا مشريفهم بأنَّهم لا يسمحوا لهم باستخدام الأساليب التي درسوها في الجامعة، وأنَّ المشرفين يمنعونهم من استخدام أساليب تطبيق النظام التي تعلموها في الجامعة.

وهدفت دراسة مكارثي وبينالي (McCarthy & Benally , 2003) إلى تحديد ابرز التحديات التي يواجهها 1 المعلمون في إدارة صفوفهم في مدرسة نافيجو في أريزونا في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد تكونت عينة الدراسة من (25) معلماً و (500) طالباً من الصفين (السادس والثامن)، وقد طبقت الدراسة استبانة الإدارة الصافية للتعرف إلى التحديات التي تواجه المعلمون في إدارة الصفوف والطلبة، كما أجرت الدراسة عدة مقابلات مع المعلمين من ذوي الخبرات الطويلة.

ومن أبرز التحديات من وجهة نظر الطلبة استخدام أساليب التعزيز الإيجابي الذي يشجع المشاركة الإيجابية لكافة التلاميذ وبشكل جماعي، إذ يستخدم المعلم هذه الأنماط لإثارة اهتمام التلاميذ للتعلم ولتوجيه سلوكهم وتوصيل المعلومات لهم ولكن من خلال تقديم التعزيز لكافة الطلبة مما يفقد التعزيز أثره على الطلبة مما يجعله من دون معنى، والمشكلة الأخرى تتمثل بكلام المعلم المباشر : ويأخذ كلام المعلم المباشر أنماطاً مختلفة كنقط المحاضرة ويتضمن هذا النمط الكلامي قيام المعلم بشرح المعلومات أو إعطائها، فالمعلم هنا يتكلم والتلاميذ يستمعون، وبالتالي فإن تفاعളهم يتوقف عند استقبال الحقائق والآراء والمعلومات . وإتباع سياسة النقد والتوجيه، ويتضمن هذا النمط قيام المعلم بإصدار الانتقادات أو التوجيهات التي يكون القصد منها تعديل سلوك المتعلمين، وبالتالي فإن المعلم يصدر التعليمات والتوجيهات والتلاميذ يستمعون . ويتبين أن تفاعل التلاميذ في النمط بين السابقين هو تفاعل محدود جداً، ومن أبرز التحديات والصعوبات في الإدارة الصيفية الفاعلة من وجهة نظر المعلمين تعدد وتدخل أدوار المعلم بين الدور المعرفي والتقويمي والضبطي والإداري، وكلما كان دور المعلم أقل جموداً وجد المعلم نفسه مشاركاً في نوع معين من العلاج الاجتماعي الذي تخنق فيه المسافة الاجتماعية العائقة له.

قام مارشيل (Marshall, 2003) بدراسة هدفت إلى أنماط الإدارة الصيفية لدى الطلبة المعلمين، إلى جانب التعرف على الاختلاف في أنماط الإدارة الصيفية تبعاً للاختلاف في متغيرات مستوى التحصيل في المرحلتين الابتدائية والثانوية، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين لم يعدوا جيداً في مساق الإدارة الصيفية لهذا الغرض، كما وأشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف في معتقدات الطلبة حول الإدارة الصيفية تبعاً لمتغيرات مكان السكن، ريف ومدن وضواحي، كذلك لم تظهر النتائج وجود اختلافات دالة إحصائياً تبعاً لمتغير التحصيل في المرحلتين الابتدائية والثانوية.

وأجرى مالمرجين و تريزيك وبول دراسة (Malmgren, Trezek & Pual, 2004) حيث هدفت التعرف إلى نماذج الإدارة الصيفية المطبقة في المدارس الثانوية، وقد تكونت عينة الدراسة من (129) معلماً في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد بيّنت الدراسة أنَّ استخدام التعزيز للمعلمين يساعدهم على

إدارة صفوفهم بأسلوب فعال والقدرة العالية على تحقيق التعلم الفعال من خلال ضبط وإدارة الصف.

أجرى ويلسون (Wilson, 2006) دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط الإدارة الصافية لدى المعلمين في المدارس الابتدائية العامة في منطقة شمال كاليفورنيا، تكونت عينة الدراسة من 285 معلماً من صفوف الروضة وحتى الصف الثامن، وأشارت نتائج الدراسة أنّ المعلمين يستخدمون أساليب الإدارة الصافية الايجابية أكثر من استخدامهم لاساليب الادارة الصافية السلبية، كما أظهرت النتائج بأنّ أساليب الإدارة الصافية ذات علاقة بمتغيرات مثل الجنس لصالح الاناث، وعدد سنوات الخبرة لصالح (6-10)، والمؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، كما تبيّن بأنّ المعلمين يتبعون أساليب الإدارة الصافية الايجابية لأنّها فعالة.

كما قامت فوكس ورثي (Foxworthy, 2006) بدراسة هدفت إلى التعرف على معتقدات المعلمين حول الإدارة الصافية، وتم استخدام الملاحظة الرسمية وغير الرسمية في الدراسة الحالية، وتكونت عينة الدراسة من أربعة معلمين في المدارس الابتدائية، وتم تحليل البيانات وتفسيرها، وقد أشارت نتائج الدراسة أنّ المعلمين قد طوارو معتقداتهم حول الإدارة الصافية من خلال الخبرة المباشرة، القراءات المهنية، ودورات النمو المهني، كما أظهرت النتائج بأنّ أساليب الإدارة الصافية ذات علاقة بمتغيرات عدد سنوات الخبرة لصالح (11 سنة فأكثر).

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

من خلال عرض الدراسات السابقة ذات الصلة يمكن ملاحظة الآتي:

- 1 - اعتمدت الدراسات السابقة في قياس المتغيرات وفي جمع المعلومات على أدوات متعددة يمكن إجمالها في الأنواع الآتية:
 - أ. الاستبيانات: الاستبيانات المستعملة متدرجة الأبعاد (ثلاثية، وخمسية)، وبعضها مفتوح والبعض الآخر يجمع بين الاستبانة المفتوحة والمغلقة، مثل دراسة (سليمان وأديبي, 1990)، ودراسة (النويصر, 1999)، ودراسة مكارثي وبنالي (McCarthy & Benally, 2003).

ب. بطاقة الملاحظة: بطاقة الملاحظة: استخدم بعض الباحثين بطاقة الملاحظة لمشاهدة أنماط الإدارة الصافية المستخدمة من قبل المعلمين داخل الحجرة الصافية، بهدف التعرف على أكثر هذه الأ نماط انتشارا، وقد اتبعت عدّة خطوات ومراحل في ضبط هذه البطاقات وترتيبها، ومن هذه الدراسات : دراسة افرتسون (Everston, 1985)، ومنهم من أستخدم بطاقة ملاحظة وقام بإجراء مقابلات شخصية مع أفراد عينة الدراسة، ومن هذه الدراسات دراسة ستمنسون (Stemson, 1995).

2- العينات وطرق اختيارها:

يلاحظ أن حلبيات في الدراسات السابقة ذات الصلة يتوقف أمرين هما : الأول نوع الأداة المستعملة وطبيعتها : استبانة وبطاقة الملاحظة، والثاني فئات الدراسة المستهدفة من المعلمين أو الطلاب أو المديرين أو الموجهين. في حالة استعمال الاستبانة تراوح حجم العينة بين كبيرة مثل كمر (Khmer,2000) إذ بلغت العينة 624 معلماً ومعلمة بمجموعة مختلفة مثل فوكس ورثي (Foxworthy, 2006) إذ بلغت العينة اربعين معلمين.

3- تم اختيار العينات في أغلب الدراسات السابقة ذات الصلة بطريقة العينة العشوائية (المنظمة والطبقية) في مختلف الفئات التي تناولت تلك الدراسات والمتمثلة بالمعلمين والطلبة في المدارس.

4- كما يتضح من خلال الدراسات السابقة أن أغلب الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي في تطرقها للموضوع، باستثناء الدراسات: دراسة أفرتسون (Everston, 1985)، ودراسة ثومبسون (Thomopson, 1993)، ودراسة (دمياطي ،1999)، ودراسة (الثقفي ،2001)، ودراسة (عبد الحليم ،2003) التي استخدمت منهج التجريبي (المجموعة التجريبية والضابطة).

استفاد الباحث من الدراسات السابقة ذات الصلة، من عدّة وجوه أهمها ما يلي:
1. تصنيف أنماط الإدارة الصافية إلى ثلاثة أنماط رئيسة يتضمن كل جانب منها على مجموعة من السلوكيات ا لفرعية التي تدرج تحتها لما لها من أهمية في التعرف على نمط الإدارة الصافية السائد.

2. الاستعانة بنتائج تلك الدراسات في عقد المقارنات لإثبات صحة النتائج التي
توصلت إليها الدراسة الحالية.

وأهم ما يمُّيز الدراسة الحالية أَنَّها بحثت أنماط إِلَادارَة الصفيَّة السائدة في
مدارس منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر المعلمين . كما تتميز في أفراد عينتها
الممثلين بمعظمي جميع المراحل الدراسية في منطقة تبوك التعليمية بالمملكة العربية
السعودية.

الفصل الثالث

المنهجية و التصميم

تضمن هذا الفصل التعريف بإجراءات الدراسة منطأقاً بذلك من منهج الدراسة والتعريف بمجتمع الدراسة وعيتها، وبوصف الأداة التي تم إعدادها لتنفيذ هذه الدراسة والتعرف إلى إجراءات صدقها وثباتها، وتوضيح الإجراءات التي تمت لتنفيذ هذه الدراسة، والمعالجة الإحصائية.

1.3 منهج الدراسة:

قام الباحث باستخدام المنهج الوصي في التحليلي لمعالجة مشكلة الدراسة وذلك لطبيعتها وخصوصيتها التي تتسم مع هذا المنهج.

2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المراحل الدراسية الثلاث (الابتدائية والمتوسطة، والثانوية) في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2007/2008 والبالغ عددهم (10190) معلماً ومعلمةً، منهم (4976) معلماً، و(5214) معلمة. والجدول (1) يبين عدد أفراد المجتمع حسب متغيري المرحلة والنوع الاجتماعي.

جدول (1)

توزيع أفراد المجتمع حسب متغير المرحلة والنوع الاجتماعي

النسبة	النوع الاجتماعي	المرحلة
%49	ذكور	ابتدائي
%51	إناث	
%48	ذكور	متوسط
%52	إناث	
%49	ذكور	ثانوي
%51	إناث	
%100	المجموع	

3.3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية حيث بلغت (569) معلماً ومعلمة بنسبة (55.5%) والجدول (2) يبيّن عدد أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

		المجموع	المتغير
	العدد	المستوى	النوع الاجتماعي
569	283	ذكر	
	286	أنثى	
	313	ابتدائي	المرحلة
	145	متوسط	
569	111	ثانوي	
	118	أقل من 5	الخبرة
	214	من 5-10	
569	237	أكثر من 10	

4.3 أداة الدراسة:

تم تطوير أداة لقياس أنماط الإدارة الصيفية بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، ومن هذه الدراسات : دراسة (السالم، 2003)، ودراسة (أبو صوي، 2003)، ودراسة (المواضية، 2006)، دراسة (العجمي، 2007).

وقد وزعت فقرات الاستبانة على أنماط ثلاثة وهي كالتالي : النمط الديمقراطي والنمط التسلطي، والنمط الترسلي. وبذلك تكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (58) فقرة، انظر الملحق (١)

وأعطي لكل فقرة من فقرات الاستبانة وزن مدرج وفق سلم ليكرت الخماسي لتقدير أمكانية درجة التطبيق (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) وتمثل رقماً على الترتيب (٤,٥,٣,٢,١).

وقد أعد الباحث المستويات التالية في تحديد أنماط الإداره الصيفية السائدة في مدارس منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر المعلمين:

1. درجة منخفضة 2. درجة متوسطة 3. درجة مرتفعة

تم إعطاء درجات لكل مستوى حسبت بالطريقة التالية:

تقسيم عدد فئات الأداة على عدد بدائلها: $(1-5) \div 3 = 1.33$ وبناءً على ذلك تكون:

1- درجة منخفضة: من 1 إلى أقل من (1.33 + 1) أي (من 1 - أقل من 2.33).

2- درجة متوسطة: من 2.6 إلى أقل من (1.33 + 2.33) أي (من 2.33 - أقل من 3.66).

3- درجة مرتفعة: من 3.4 إلى أقل من (1.33 + 3.66) أي (من 5-3.66).

5.3 صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الأداة بواسطة صدق المحتوى وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في موضوع الدراسة وبلغ عددهم (24) محكمين (أنظر ملحق ب). وأعتمد الباحث نسبة اتفاق (80%) بين المحكمين للحكم على ملائمة فقرات الأداة للمجالات التي تقيسها والتحقق من وضوحها وسلامة صياغة الفقرات اللغوية. أخذ الباحث بآراء المحكمين وتوجيهاتهم فيما يختص بـ أداة الدراسة فحذفت (5) فقرات، وتم تعديل (13) فقرة، وبذلك تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (53) فقرة، أنظر ملحق (3)، موزعة كما يلي:

1- النمط الديمقراطي: (من 6-10) ومن (21-25) ومن (42-53).

2- النمط التسلطي: (من 1-5) ومن (16-20) ومن (31-35).

3- النمط الترسيلي: (من 11-15) ومن (26-30) ومن (36-41).

6.3 ثبات أداة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (20) فرداً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة وتم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا ، والجدول (3) يبيّن قيم معاملات الثبات.

جدول (3)

قيم معاملات الثبات

معامل الثبات	المجال
0.92	النمط الديمقراطي
0.81	النمط السلطاني
0.83	النمط الترسيلي

7.3 إجراءات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بما يأتي:

1. أخذ الموافقات الرسمية الالزامية من جامعة مؤتة ووزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية لإجراء الدراسة الملحق (د).
2. مراجعة الأدب النظري والدراسات ذات الصلة.
3. تحديد الهدف من الدراسة واختيار المجتمع والعينة.
4. تصميم أداة الدراسة.
5. تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين واستطلاع آرائهم حولها والتأكد من صدقها وثباتها، وتم إجراء التعديلات الالزامية لتناسب أهداف الدراسة.
6. تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة وجمعها بعد تعبيتها.
7. تم معالجة البيانات إحصائياً والخروج بالنتائج والتوصيات.

8.3 متغيرات الدراسة:

شملت الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغيرات المستقلة وهي:

1. النوع الاجتماعي: وهو فئتان (ذكر، أنثى)
2. الخبرة العملية لها ثلاثة مستويات : اقل من (5) سنوات، و (5 - 10) سنوات، و (10) سنوات فما فوق.

3. المرحلة الدراسية: ولها ثلاثة مستويات: ابتدائي، ومتوسط، وثانوي.

المتغير التابع:

أنماط الإدارة الصيفية السائدة في مدارس منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر المعلمين.

9.3 المعالجة الإحصائية:

بعد الانتهاء من توزيع الاستبانة وجمعها، تم إدخال بيانات أداة الدراسة، ومعالجتها باستخدام برنامج (SPSS)، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي المراحل الدراسية في منطقة تبوك لأـنماط الإدارة الصيفية السائدة في مدارس منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر المعلمـين. وقام الباحث باستخدام الطرق الإحصائية التالية:

5. للإجابة عن السؤال الأول قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافـالقـيـاريـة لـاستـجـابـاتـ عـيـنةـ الـدـرـاسـةـ عـلـىـ فـقـراتـ الأـداـةـ،ـ وـقـامـ بـتـرـتـيـبـهاـ تـرـتـيـباـ تـنـازـلـياـ.

للإجابة عن السؤال الثاني قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA).

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة حسب تسلسل أسئلتها، وكما يأتي:

1.4 عرض النتائج:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه : " ما أنماط الإدارة الصيفية السائدة في مدارس منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل نمط من الانماط الإدارية (الديمقراطي، والسلطني، والترسلسي) وكل فقرة من فقرات الاستبانة، والجدول رقم (4)، و(5)، و(6)، و(7) تبيّن ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة أنماط الإدارة الصيفية من وجهة نظر المعلمين في المجالات الثلاثة مرتبة تنازلياً

رقم النمط	نمط الإدارة الصيفية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة ممارسة النمط
1	النمط الديمقراطي	4.14	0.81	1	مرتفعة
2	النمط السلطني	2.56	1.04	2	متوسطة
3	النمط الترسلسي	2.30	1.06	3	منخفضة

من الجدول (4) يتضح أن المتوسطات الحسابية لمجالات أنماط الإدارة الصيفية السائدة في مدارس منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر المعلمين تراوحت بين (4.14 – 2.30)، كما تراوحت الانحرافات المعيارية (0.81 – 1.06)، إذ كان أعلى متوسط للمجال "الديمقراطي" بمتوسط حسابي بلغ (4.14) وانحراف معياري (0.81)، يليه المجال "السلطني" بمتوسط حسابي (2.56) وانحراف معياري (1.04). وجاء في الـ مرتبة الثالثة المجال "الترسلسي" بمتوسط حسابي (2.30) وانحراف معياري (1.06).

أما فيما يتعلق بنمط الإدارة الصافية السائدة من وجهة نظر المعلمين في مدارس منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية على فرات المجالات الفرعية لدرجة الممارسة، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل مجال على حده، وهي كالتالي:

المجال الأول: النمط الديمقراطي.

يتكون هذا المجال من أحدى وعشرين فقرة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)

الأوسعات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال النمط الديمقراطي

الرقم	نص الفقرة	ال المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المارسة
23	أعمال الطلبة باحترام وتقدير	4.48	0.74	مرتفعة
46	أعمل على احترام مشاعر الطلبة	4.41	0.78	مرتفعة
48	أشجع الطلبة على الاعتماد على النفس	4.40	0.79	مرتفعة
7	أشجع الطلبة على إبداء آرائهم	4.40	0.77	مرتفعة
45	أشجع روح الألفة بين الطلبة والمعلم	4.35	0.81	مرتفعة
6	أعمل على سيادة روح التعاون داخل الصف	4.34	0.80	مرتفعة
49	أتحدث مع الطلبة بصفة القيادة لهم	4.31	0.80	مرتفعة
47	أركز على تطوير علاقات إنسانية حيدة بيني وبين الطلبة	4.25	0.86	مرتفعة
10	أشرك جميع الطلبة في الحوار والنقاش	4.19	0.83	مرتفعة
8	أراعي الطلبة بطئي التعلم	4.17	0.88	مرتفعة
50	أتتعاون مع الطلبة في حل المشكلات التي تواجههم	4.14	0.89	مرتفعة
43	أوفر مناخاً نفسياً مريحاً للطلبة	4.08	0.90	مرتفعة
51	أتعرف على حاجات الطلبة التعليمية	4.07	0.85	مرتفعة
44	أعمل على تنمية شخصية الطلبة بإتاحة المجال لقرارتهم واستعداداتهم	4.07	0.87	مرتفعة
25	أعمل على تعزيز آراء الطلبة	4.07	0.86	مرتفعة
53	أشرك الطلبة في إدارة الصف من خلال مشاركتهم في العديد من الأنشطة	4.03	0.92	مرتفعة
52	أقدم التغذية الراجعة لتعريف الطلبة بنتائج أعمالهم	4.01	0.86	مرتفعة
42	أتبادل الأفكار مع الطلبة وأسعى إلى تطوير هذه الأفكار	3.98	0.97	مرتفعة
9	أتنسم بالازن الانفعالي داخل الصف	3.95	0.91	مرتفعة
22	أراعي ظروف وقدرات الطلبة عند توزيع الواجبات	3.80	1.11	مرتفعة
21	أشجع الطلبة على النقد الموضوعي	3.56	0.98	متوسطة
الدرجة الكلية				0.81

يتبين من الجدول (5) أن المتوسط العام لدرجة ممارسة النمط الديمocrطي من وجهة نظر المعلمين في مدارس منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية كانت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (4.14) وبانحراف معياري (0.81). وقد احتلت الفقرة رقم (23) (أعمال الطلبة باحترام وتقدير) المرتبة الاولى بمتوسط حسابي (4.48) وبانحراف معياري (0.74). في حين جاءت الفقرة رقم (21) (أشجع الطلبة على النقد الموضوعي) في المرتبة الاخيرة بين فقرات هذا المجال، بمتوسط حسابي (3.56) وبانحراف معياري (0.98).

المجال الثاني: النمط التسلطي.

يتكون هذا المجال من خمسة عشر فقرة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال النمط التسلطي

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	انحراف المعياري	درجة الممارسة
1	احرص على سير الحصة وفق الأنظمة والتعليمات	4.13	0.76	مرتفعة
3	أطبق التعليمات بحرفيتها داخل الفصل	3.45	0.87	متوسطة
31	احرص على إيجاد حاجز بيني ونبين الطلبة	3.27	1.19	متوسطة
17	أكون حازما في مواقف صفية عادلة	3.07	1.04	متوسطة
2	استخدم سلطتي في فرض أرأي وتعليماتي	2.96	1.09	متوسطة
32	أتواصل مع الطلبة باتجاه واحد (من المعلم إلى الطلبة)	2.58	1.14	متوسطة
34	اعتبر نفسي مصدر المعرفة الرئيسي	2.58	1.14	متوسطة
35	ألزم الطلبة بتقبيل أرأي	2.28	1.07	منخفضة
16	الجأ إلى التهديد باستخدام القوة داخل الصف	2.24	1.09	منخفضة
20	أتحدث مع الطالب بصيغة الأمر(أعمل كذا)	2.23	1.00	منخفضة
33	أنتقد أداء الطلبة باستمرار	2.17	1.01	منخفضة
18	اتخذ من الاختبارات المدرسية وسيلة لعقاب بعض الطلبة	2.07	1.15	منخفضة
4	أوزع المسؤوليات دون مراعاة لقدرات الطلبة	1.97	1.10	منخفضة
19	لا أعطي أهمية لأراء وأفكار الطلبة	1.82	1.03	منخفضة
5	أتضيد أخطاء الطلبة داخل الصف	1.71	0.99	منخفضة
الدرجة الكلية				1.04

يتبين من الجدول (6) أن المتوسط العام لدرجة ممارسة النمط التسلطي من وجهة نظر المعلمين في مدارس منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية كانت بدرجةٍ منخفضة، وبمتوسط حسابي (2.56) وبانحراف معياري (1.04). وقد احتلت الفقرة رقم (1) (احرص على سيرالحصة وفق الأنظمة والتعليمات) المرتبة الاولى بمتوسط حسابي (4.13) وبانحراف معياري (0.76). في حين جاءت الفقرة رقم (5) (أتصيد أخطاء الطلبة داخل الصف) في المرتبة الاخيرة بين فقرات هذا المجال، بمتوسط حسابي (1.71) وبانحراف معياري (0.99)في حين حصلت الفقرات (3، 17، 2، 32، 34، 31) على مستوىٍ متوسطٍ، إذ وقع متوسط الدرجات عليها ضمن المستوى (3.27 - 3.45)، والفقرات (35، 16، 20، 33، 18، 4، 19، 5) كانت منخفضةً والمتعلقة "لزم الطلبة بتقبلرأئي "، "الجأ إلى التهديد باستخدام القوة داخل الصف "، "أتحدث مع الطلا ب بصيغة الأمر(أعمل كذا)"، "أنتقد أداء الطلبة باستمرار"، "اتخذ من الاختبارات المدرسية وسيلة لعقاب بعض الطلبة" ، أو"زر المسؤوليات دون مراعاة لقدرات الطلبة "، "لا أعطي أهمية لأراء وأفكار الطلبة" ، "أتصيد أخطاء الطلبة داخل الصف إذ انحصر متوسط الدرجات علي ها ضمن المستوى (2.28 - 1.71).

المجال الثالث: النمط الترسلي.

أحتوى هذا المجال على ستة عشر فقرةً ، أشارت جميعها إلى المجال الترسلي، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

الأوساط الحسابية والاتحرافات المعيارية لفقرات مجال النمط الترسيلي

الرقم	نص الفقرة	الوسط الحسابي	درجة الانحراف المعياري	درجة الممارسة المعياري
11	أؤمن بأن كل طالب مسؤول عن نفسه	3.78	1.05	مرتفع
28	أقوم أحياناً على حل مشكلات الطلبة	3.76	0.95	مرتفع
13	أهيء الحصة حسب رغباتي	3.05	1.21	متوسط
12	أتخذ قراراتي داخل الصف بالارتجال	2.90	1.20	متوسط
36	التزم الحياد إزاء المواقف الصفي التي تحتاج إلى حزم	2.64	1.26	متوسط
15	أقوم بإعطاء الحرية الكاملة للطلبة داخل الصف	2.52	1.12	متوسط
41	اتسم بشخصية مزاجية في التعامل مع الطلبة	2.10	1.14	منخفض
39	أتဂاھل إعطاء تغذية راجعة لتعريف الطلبة بنتائج أعمالهم	1.98	0.99	منخفض
37	أتجاھل إعطاء الطلبة أي جهد لتقويم سلوك الطلبة أثناء الحصة	1.89	0.99	منخفض
14	أقوم بإعطاء الحصة دون تخطيط مسبق	1.83	1.08	منخفض
26	تتدنى قدرتي على ضبط الطلبة	1.81	1.09	منخفض
27	أتجاھل مستويات الطلبة وتحصيلهم	1.79	1.08	منخفض
29	أكثر من المجاملات مع الطلبة على حساب الحصة	1.76	0.99	منخفض
30	أتقبل عدم انضباط الطلاب داخل الصف	1.70	0.99	منخفض
40	أهمل متابعة واجبات الطلبة	1.70	1.02	منخفض
38	لا أعطي أهمية لقدرات الطلبة	1.64	0.85	منخفض
الدرجة الكلية				1.06

يتبيّن من الجدول (7) أنَّ المتوسط العام لدرجة ممارسة النمط الترسيلي من وجهة نظر المعلمين في مدارس منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية كانت بدرجة منخفضة، وبمتوسط حسابي (2.30) وبانحراف معياري (1.06). وقد احتلت الفقرة رقم (11) (من بأن كل طالب مسؤول عن نفسه) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.78) وبانحراف معياري (1.05). في حين جاءت الفقرة رقم (38) (أعطي أهمية لقدرات الطلبة) في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا المجال، بمتوسط حسابي (1.64) وبانحراف معياري (0.85) والفقرات (13 ، 12 ، 36 ، 15) كانت متوسطة والمتعلقة أهيء الحصة حسب رغباتي " ، " أتخذ قراراتي داخل الصف بالارتجال" ، " التزم الحياد إزاء المواقف الصفي التي تحتاج إلى حزم" ، " أقوم بإعطاء الحرية الكاملة للطلبة داخل الصف " إذ انحصر متوسط الدرجات عليها

ضمن المستوى (3.05-2.52). في حين حصلت الفقرات (16، 39، 37، 14، 26، 27، 29، 30، 38، 40) على درجة منخفضة، إذ تراوحت متوسط الدرجات عليها ضمن المستوى (2.10 - 1.64).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه : " هل توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في نمط الإدارة السائد بمنطقة تبوك تعزى إلى النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة والمرحلة الدراسية؟".
للإجابة على السؤال تم حساب الأوساط الحسابية و الانحرافات المعيارية لمستويات متغيرات الدراسة لكل مجال على حده وللمجالات مجتمعة و الجدول (8) يبيّن نتائج ذلك

جدول (8)

الأوساط الحسابية و الاتحرافات المعيارية لمستويات متغيرات الدراسة لكل مجال على حده و للمجالات الستة مجتمعة

النوع الاجتماعي	الخبرة	المرحلة	الوسط الحسابي	الاتحراف المعياري	النمط التسلطي	النطاق الترسلي	الكلى
			الوسط الحسابي	الاتحراف المعياري	النطاق الديمغرافي	النطاق الديمغرافي	الوسط الحسابي
أقل من 5			3.15	0.50	2.54	0.53	4.99
متوسط			3.09	0.59	2.51	0.50	3.89
ثانوي			3.02	0.58	2.44	0.49	3.80
الكلى			3.11	0.54	2.51	0.51	3.92
من 5-10	ابتدائي		3.07	0.41	2.32	0.57	4.02
متوسط			3.02	0.430	2.28	0.63	3.90
ثانوي			3.21	0.62	2.45	0.54	4.10
الكلى			3.08	0.46	2.33	0.58	4.01
ذكر	أكبر من 10	ابتدائي	3.07	0.46	2.31	0.44	4.05
متوسط			3.19	0.74	2.53	0.61	3.98
ثانوي			3.05	0.85	2.30	0.67	3.97
الكلى			3.08	0.59	2.34	0.51	4.02
الكلى		ابتدائي	3.09	0.46	2.37	0.52	4.03
متوسط			3.08	0.55	2.40	0.58	3.91
ثانوي			3.12	0.68	2.41	0.57	3.99
الكلى			3.09	0.53	2.38	0.54	3.99
أقل من 5	ابتدائي		3.14	0.50	2.21	0.50	4.29
متوسط			3.41	0.84	2.70	0.44	4.25
ثانوي			3.08	0.38	2.08	0.40	4.33
الكلى			3.22	0.65	2.35	0.46	4.28
من 5-10	ابتدائي		3.07	0.46	2.05	0.3	4.29
متوسط			3.28	0.86	2.65	0.59	4.05
ثانوي			2.94	0.41	2.14	0.54	3.80
الكلى			3.13	0.68	2.29	0.52	4.12
أنثى	أكبر من 10	ابتدائي	3.11	0.39	2.12	0.46	4.34
متوسط			3.20	0.76	2.37	0.89	4.12
ثانوي			3.01	0.49	2.06	0.48	4.15
الكلى			3.10	0.52	2.16	0.58	4.25
الكلى		ابتدائي	3.10	0.42	2.12	0.44	4.32
متوسط			3.27	0.82	2.54	0.71	4.12
ثانوي			3.00	0.46	2.08	0.51	4.08
الكلى			3.13	0.59	2.23	0.55	4.21
أقل من 5	ابتدائي		3.14	0.52	2.41	0.53	4.10
متوسط			3.41	0.69	2.58	0.51	4.03

الكل		النمط الترسلي		النمط الديمقراطي		النمط التسلطى		
0.36	3.08	0.55	2.33	0.52	3.96	0.54	2.45	ثانوى
0.36	3.22	0.58	2.45	0.52	4.06	0.53	2.56	الكل
0.21	3.07	0.45	2.22	0.52	4.12	0.52	2.43	ابتدائي
0.50	3.28	0.69	2.46	0.61	3.98	0.67	2.66	متوسط
0.28	2.94	0.57	2.34	0.55	3.99	0.45	2.65	ثانوى
0.38	3.13	0.56	2.32	0.56	4.05	0.57	2.54	الكل
0.22	3.11	0.42	2.19	0.47	4.23	0.42	2.39	أكثـر من 10
0.38	3.20	0.75	2.41	0.82	4.08	0.74	2.72	متوسط
0.27	3.01	0.62	2.13	0.54	4.10	0.52	2.39	ثانوى
0.27	3.10	0.55	2.22	0.57	4.18	0.53	2.45	الكل
0.22	3.11	0.46	2.25	0.50	4.17	0.47	2.43	ابتدائي
0.45	3.27	0.71	2.48	0.66	4.02	0.67	2.69	متوسط
0.28	3.00	0.59	2.24	0.54	4.04	0.51	2.49	ثانوى
0.32	3.13	0.57	2.30	0.56	4.11	0.55	2.50	الكل

النمط الديمقراطي:

تم إجراء تحليل التباين الثلاثي لدراسة وجود الفروق للنمط الديمقراطي والجدول (9) يبيّن نتائج ذلك

جدول (9)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للنمط الديمقراطي

مستوى الدلالة	F	مربع الأوساط	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.000	14.421	4.228	1	4.228	النوع الاجتماعي
.458	.782	.229	2	.458	الخبرة
.030	3.529	1.035	2	2.069	المرحلة
.040	3.247	.952	2	1.904	النوع الاجتماعي * الخبرة
.546	.605	.177	2	.355	النوع الاجتماعي * المرحلة
.917	.238	6.969E-02	4	.279	الخبرة*المرحلة
.223	1.428	.419	4	1.675	النوع الاجتماعي * الخبرة*المرحلة
		.293	551	161.554	الخطأ
		568	175.968		المجموع

يتبيّن من الجدول (9) ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في النمط الديمقراطي تعزى للنوع الاجتماعي لصالح الإناث حيث جاء المتوسط الحسابي للمعلمين الذكور (3.99) وجاء المتوسط الحسابي للمعلمات (4.22).
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في النمط الديمقراطي للمرحلة ولمعرفة لصالح من تعود الفروق تم عمل مقارنات بعدية بطريقة شافية والجدول (10) يبيّن نتائج ذلك.

جدول (10)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة شافية

المرحلة (i)	المرحلة (j)	وسط الفروق	انحراف الخطأ	مستوى الدلالة
ابتدائي	ثانوي	.1461	5.440E-02	.028
ثانوي	ابتدائي	.1331	5.982E-02	.085
ثانوي	ثانوي	-.1461	5.440E-02	.028
ثانوي	ابتدائي	-1.2960E-02	6.829E-02	.982
ثانوي	ثانوي	-.1331	5.982E-02	.085
ثانوي	ثانوي	1.296E-02	6.829E-02	.982

- يتبيّن من الجدول (10) أنَّ الفروق في النمط الديمقراطي بين معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة المتوسطة ولصالح معلمي المرحلة الابتدائية.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في النمط الديمقراطي تعزى لتفاعل بين النوع الاجتماعي والخبرة والجدول (11) والشكل (1) يبيّن نتائج ذلك.

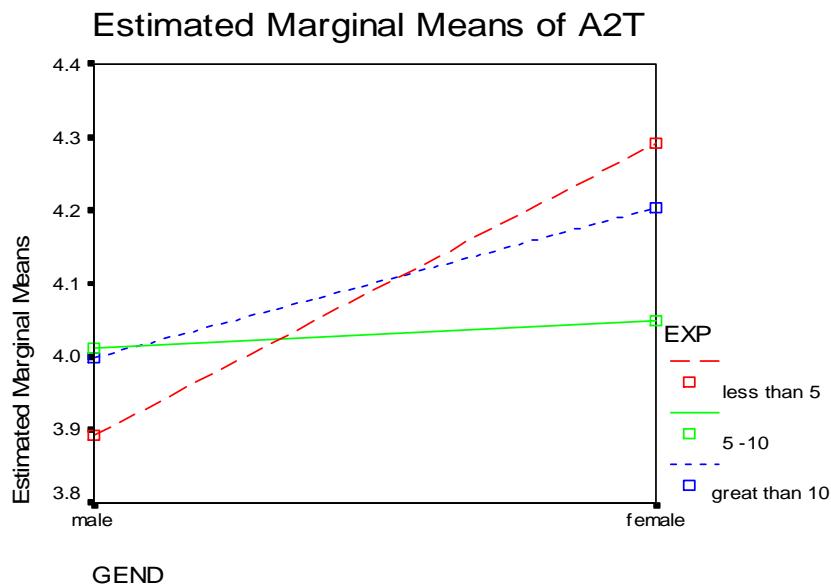
جدول (11)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للخطأ للتفاعل بين النوع الاجتماعي والخبرة

النوع الاجتماعي	الخبرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	أقل من 5	3.893	.068
من 5-10	من 10-5	4.011	.052
أنثى	أكثر من 10	3.999	.074
	أقل من 5	4.291	.095
	من 5-10	4.048	.065
	أكثر من 10	4.203	.048

شكل (1)

أثر تفاعل النوع الاجتماعي والخبرة على النمط الديمقراطي



يتبيّن من الجدول (11) والشكل (1) أنَّ الوسط الحسابي للمعلمين الذكور لجميع مستويات الخبرة أقل منه عند المعلمات.

النمط التسلطي:

تم إجراء تحليل التباين الثلاثي لدراسة وجود الفروق لـ **ننمط التسلطي والجدول (12)** يبيّن نتائج ذلك

جدول (12)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للنمط التسلطي

مستوى الدلالة	F	مربع الأوساط	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.741	.109	3.140E-02	1	3.140E-02	النوع الاجتماعي
.711	.341	9.828E-02	2	.197	الخبرة
.000	10.975	3.163	2	6.327	المرحلة
.706	.348	.100	2	.200	النوع الاجتماعي * الخبرة
.012	4.473	1.289	2	2.578	النوع الاجتماعي * المرحلة
.353	1.105	.319	4	1.274	الخبرة*المرحلة
.600	.688	.198	4	.793	النوع الاجتماعي * الخبرة*المرحلة
		.288	551	158.822	الخطأ
			568	171.901	المجموع

يتبيّن من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الننمط التسلطي تعزى للمرحلة ولمعرفه لصالح من تعود الفروق تم عمل مقارنات بعديّة بطريقة شافيه والجدول (13) يبيّن نتائج ذلك.

جدول (13)

نتائج المقارنات البعديّة بطريقة شافيه

مستوى الدلالة	انحراف الخطأ	وسط الفروق	المرحلة(j)	المرحلة(i)	
.000	5.393E-02	-.2604	متوسط	ابتدائي	
.539	5.931E-02	-6.6026E-02	ثانوي		
.000	5.393E-02	.2604	ابتدائي	متوسط	
.017	6.771E-02	.1943	ثانوي		
.539	5.931E-02	6.603E-02	ابتدائي	ثانوي	
.017	6.771E-02	-.1943	متوسط		

$$0.05931 = 5.931E-02 **$$

يتبيّن من الجدول (13) أن الفروق في النمط التسلطي بين معلمي المرحلة الابتدائية وكان متوسطهم الحسابي (2.43) ومعلمي المرحلة المتوسطة وكان متوسطهم الحسابي (2.69)، وكذلك بين معلمي المرحلة المتوسطة ومعلمي المرحلة الثانوية وكان متوسطهم الحسابي (2.49) لصالح معلمي المرحلة المتوسطة.

ويتبيّن من جدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في النمط التسلطي تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمرحلة والجدول (14) والشكل (2) يبيّنان نتائج ذلك.

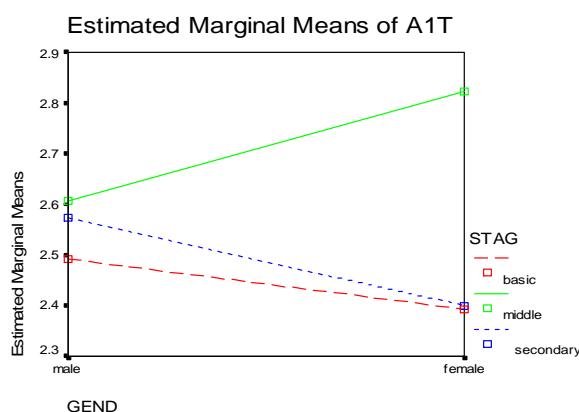
جدول (14)

الأوساط الحسابية والاتحرافات المعيارية للخطأ للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمرحلة

الاتحراف المعياري	الوسط الحسابي	المرحلة	النوع الاجتماعي
.044	2.492	ابتدائي	ذكر
.071	2.607	متوسط	
.076	2.573	ثانوي	
.050	2.393	ابتدائي	أنثى
.066	2.823	متوسط	
.092	2.400	ثانوي	

شكل (2)

أثر تفاعل النوع الاجتماعي والمرحلة على النمط التسلطي



يتبيّن من الجدول (14) والشكل (2) أنَّ الوسط الحسابي للمعلمين الذكور من المرحلتين الابتدائية(2.492) والثانوية(2.573) أعلى منه عند المعلمات والذي كان بالترتيب(2.393) و(2.400) أمّا بالنسبة للمرحلة المتوسطة فإنَّ الوسط الحسابي للمعلمات كان أكبّر حيث جاء المتوسط الحسابي للمعلمين الذكور (2.607) والمتوسط الحسابي للمعلمات الإناث (2.823).

النمط الترسلي:

إبْهَرَاء تحليل التباين الثلاثي لدراسة وجود الفرق بين النمط الترسلي والجدول (15) يبيّن نتائج ذلك

جدول (15)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للنمط الترسلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع الأوساط	ف	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	1.849	1	1.849	6.269	.013
الخبرة	.960	2	.480	1.628	.197
المرحلة	5.717	2	2.858	9.689	.000
النوع الاجتماعي * الخبرة	.337	2	.168	.571	.565
النوع الاجتماعي * المرحلة	3.706	2	1.853	6.281	.002
الخبرة*المرحلة	.533	4	.133	.451	.771
النوع الاجتماعي * الخبرة*المرحلة	1.669	4	.417	1.415	.228
الخطأ	162.551	551	.295		
المجموع	181.510	568			

يتبيّن من الجدول (15) ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في النمط الترسلي تعزى لنوع الاجتماعي ولصالح الذكور، فكان المتوسط الحسابي للذكور (2.38) بينما كان المتوسط الحسابي للإناث (2.23).
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في النمط الترسلي تعزى للمرحلة ولمعرفة لصالح من تعمّد الفروق تمّ عمل مقارنات بعديّة بطرية شافية والجدول (16) يبيّن نتائج ذلك.

جدول (16)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة شافيه

المرحلة (i)	المرحلة (j)	وسط الفروق	انحراف الخطأ	مستوى الدلالة
ابتدائي	متوسط	-.2296	5.456E-02	.000
ثانوي	متوسط	7.232E-03	6.000E-02	.993
ابتدائي	متوسط	.2296	5.456E-02	.000
ثانوي	متوسط	.2368	6.850E-02	.003
ابتدائي	ثانوي	-7.2317E-03	6.000E-02	.993
متوسط	متوسط	-.2368	6.850E-02	.003

يتبيّن من الجدول (16) أنَّ الفروق في النمط الترسلی بين معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسط الحسابي لهم (2.25) ومعلمي المرحلة المتوسطة والمتوسط الحسابي لهم (2.48)، وكذلك بين معلمي المرحلة المتوسطة والمتوسط الحسابي لهم (2.48) ومعلمي المرحلة الثانوية والمتوسط الحسابي لهم (2.24) لصالح معلمي المرحلة المتوسطة.

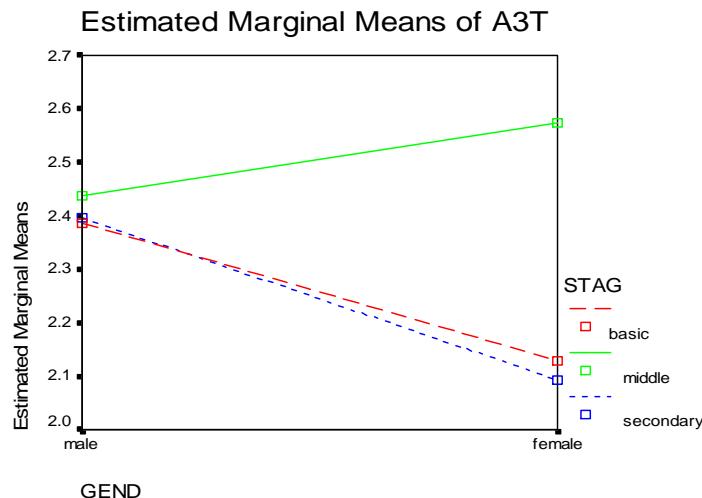
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في النمط الترسلی تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمرحلة والجدول (17) والشكل (3) يبيّن نتائج ذلك.

جدول (17)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للخطأ للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمرحلة

نوع الاجتماعي	المرحلة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري للخطأ	مستوى الدلالة
ذكر	ابتدائي	2.386	.044	
	متوسط	2.438	.072	
	ثانوي	2.396	.076	
أنثى	ابتدائي	2.129	.051	
	متوسط	2.574	.067	
	ثانوي	2.093	.093	

شكل (3) أثر تفاعل النوع الاجتماعي والمرحلة على النمط الترسلي



يتبيّن من الجدول (17) والشكل (3) أنَّ الوسط الحسابي للمعلمين الذكور من المرحلتين الابتدائية والثانوية أعلى منه عند المعلمات، أما بالنسبة للمرحلة المتوسطة فإنَّ الوسط الحسابي للمعلمات كان أكبر.

الألماظ مجتمعة:

تمَّ إجراء تحليل التباين الثلاثي لدراسة وجود الفروق أنماط الإداره والجدول (18) يبيّن نتائج ذلك.

جدول (18)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للألماظ مجتمعة

مستوى الدلالة	F	مربع الأوساط	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.207	1.597	.154	1	.154	النوع الاجتماعي
.446	.808	7.810E-02	2	.156	الخبرة
.002	6.390	.618	2	1.235	المرحلة
.272	1.306	.126	2	.252	النوع الاجتماعي * الخبرة
.004	5.560	.537	2	1.075	النوع الاجتماعي * المرحلة
.814	.393	3.797E-02	4	.152	الخبرة*المرحلة
.069	2.192	.212	4	.848	النوع الاجتماعي * الخبرة*المرحلة
		9.666E-02	551	53.262	الخطأ
			568	57.527	المجموع

يتبيّن من الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للمرحلة ولمعرفه لصالح من تعود الفروق تم عمل مقارنات بعديّة بطرية شافيه والجدول (19) يبيّن نتائج ذلك.

جدول (19)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة شافيه

المرحلة (i)	وسط الفروق (j)	انحراف الخطأ	مستوى الدلالة
ابتدائي	متوسط	-8.2372E-02	3.123E-02
ثانوي	ثاني	3.874E-02	3.435E-02
متوسط	ابتدائي	8.237E-02	3.123E-02
ثانوي	ثانوي	.1211	3.921E-02
ثانوي	ابتدائي	-3.8744E-02	3.435E-02
متوسط	متوسط	-.1211	3.921E-02

يتبيّن من الجدول (19) أنَّ الفروق في أنماط الإدارة الإدارية بين معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسط الحسابي لهم (3.10) ومعلمي المرحلة المتوسطة والمتوسط الحسابي لهم (3.27), وكذلك بين معلمي المرحلة المتوسطة والمتوسط الحسابي لهم (3.00) ومعلمي المرحلة الثانوية والمتوسط الحسابي لهم (3.27) صالح معلمي المرحلة المتوسطة.

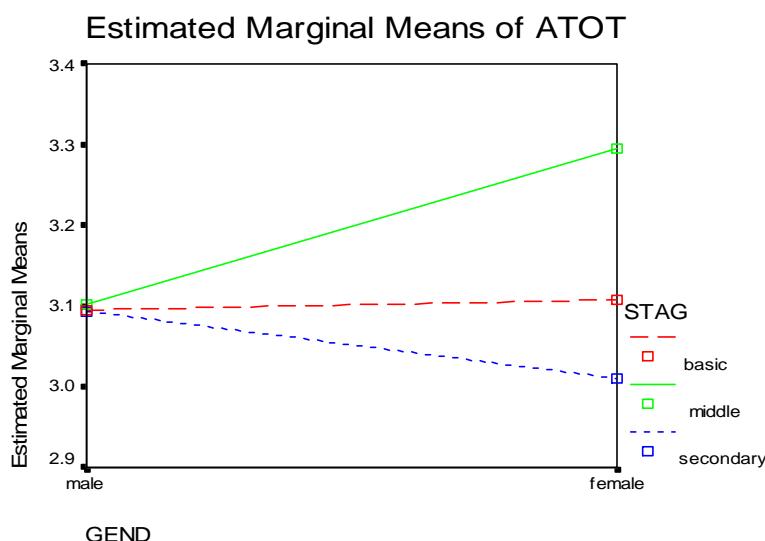
ويبيّن من جدول (18) كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أنماط الإدارية تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمرحلة والجدول (20) والشكل (4) يبيّنان نتائج ذلك.

جدول (20)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للخطأ للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمرحلة

نوع الاجتماعي	المرحلة	الانحراف المعياري للخطأ	الوسط الحسابي	نكر
.025	ابتدائي	3.095		
.041	متوسط	3.103		
.044	ثانوي	3.094		
.029	ابتدائي	3.108		أنثى
.038	متوسط	3.296		
.053	ثانوي	3.010		

شكل (4)

أثر تفاعل النوع الاجتماعي والمرحلة على الأنماط مجتمعة



يتبيّن من الجدول (20) والشكل (4) أنَّ الوسط الحسابي للمعلمين الذكور من المرحلة الابتدائية يقربياً يساوي الوسط الحسابي للمعلمات ، والوسط الحسابي للمعلملينكور من المرحلة الثانوية أعلى منه عند ا لمعلمات، أمّا بالنسبة للمرحلة المتوسطة فإنَّ الوسط الحسابي للمعلمات كان أكبر.

2.4 مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول : الذي نصه " ما أنماط الإدارة الصيفية السائدة في مدارس منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؟".

فيما يتعلق بهذا السؤال أظهرت نتائج الدراسة أنَّ أنماط الإدارة الصيفية السائدة في المدارس منطقه تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية ، كانت : النمط الديمocrطي، والنمط التسلطي، والنمط لا ترسي، وقد جاء في المرتبة الأولى من حيث أكثر أنماط الإدارة الصيفية انتشاراً النمط الديمocrطي فكان بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (4.14) وبانحراف معياري (0.81)يليه النمط التسلطي فكان بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.56) وبانحراف معياري (1.04)، وفي المرتبة الثالثة النمط الترسلي فكان بدرجة منخفضة، بمتوسط حسابي (2.30) وبانحراف معياري (1.06).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (المواضية، 2006) بأنَّ النمط الديمocrطي احتل المرتبة الأولى، وكذلك مع دراسة (العجمي، 2007) ودراسة آن (Ann, 2002) بأنَّ النمط الديمocrطي احتل المرتبة الأولى، يليه النمط التسلطي، وثم النمط الترسلي . بينما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مارتن (1999) حيث احتل النمط التسلطي المرتبة الاولى.

وفيما يلي مناقشة النتائج المتعلقة ب المجالات الدراسية الثلاثة:

أولاً: النمط الديمocrطي.

أظهرت نتائج الدراسة ان النمط الديمocrطي احتل المرتبة الاولى بين أنماط الادارة، فقد بلغ المتوسط العام لدرجة ممارسة النمط الديمocrطي من وجهة نظر المعلمين في مدارس منطقه تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية كانت بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (4.14) وبانحراف معياري (0.81). وقد احتلت الفقرة رقم (23)(أعمال الطلبة باحترام وتقدير) المرتبة الاولى بمتوسط حسابي (4.48) وبانحراف معياري (0.74). في حين جاءت الفقرة رقم (21) (أشجع الطلبة على النقد الموضوعي) في المرتبة الاخيرة بين فقرات هذا المجال، بمتوسط حسابي

(3.56) وبانحراف معياري (0.98). وقد تتعزى هذه النتيجة إلى قناعة المعلمين بأن النمط الديمقراطي يعمل على تحقيق الأمن والطمأنينة لكل من المعلم والطالب، حيث يسود جو التفاعل الإيجابي بين أطراف العملية التعليمية، فيعطي للطالب فرصة التعبير عن نفسه والتواصل والتحاور مع زملائه، مما يوفر إمكانية التعلم بالإقران، وفي هذا الأسلوب تبني شخصية الطالب. ويمكن ارجاع ذلك إلى طبيعة المجتمع السعودي، الذي ينادي بمفاهيم المعاصرة، والتي منها : الديمقراطية، وحرية التعبير والرأي، وقد يعود السبب في ذلك إلى اهتمام المملكة العربية السعودية ممثلة بوزارة التربية والتعليم بالمعلم، وبأهمية توفر بعض المهارات التي تساعده على تحقيق أهداف العملية التعليمية، باعتبار أن المعلم من العناصر المهمة في العملية التعليمية، وعليه قامت وزارة التربية والتعليم بالعمل الحيث على تأهيل المعلمين، بما يتاسب والمواصفات الصافية التي تواجهه في يومه الدراسي المدرسي.

كما يمكن أن يعود السبب في ذلك لإدراك وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية لأهمية اتخاذ النمط الديمقراطي في إدارة الحجرة الصافية، إذ أن المعلم الديمقراطي يؤمن بمشاركة التلاميذ له في التفكير والعمل من بداية الدرس حتى نهايته، مما يعطي الطلبة الرغبة الصادقة بالإقبال على المدرسة والتعلم، مما يوفر التفاعل بين المعلم والطلبة.

وتؤكد على ذلك فإنه لا يمكن أن يصلح التعليم ولا الموقف التعليمي إلا إذا صلح المعلم من النواحي الأخلاقية والفنية التربوية والشخصية ، فالتعليم لا يصلح إلا إذا كان المعلم متمناً من تنظيم الموقف التعليمي وترتيبه وتوجيهيه الوجهة النافعة للعملية التدريسية والميسرة لسبلها على المتعلم، مما يشعر المعلم بـ ثقة بالنفس داخل الحجرة الصافية عند التعامل مع الطلبة.

وقد حصلت الفقرة (23) التي نصت على "أعمال الطلبة باحترام وتقدير" على درجة مرتفعة. وقد تعود هذه النتيجة إلى قناعة المعلمين بأهمية معاملة الطلبة بالأسلوب الحضاري، الذي يعتمد على المعاملة الطيبة بين المعلم والطالب، لما لذلك من أثار إيجابية على حياة الطالب العلمية، وتقديمه المعرفي، كما قد يعود السبب في

ذلك إلى إك المعلم السعودي لأهمية ممارسة الطالب لبعض القيم الوطنية التي منها الديمقراطية، مما يساعد الطلبة على تحقيق أهداف الوطن وتحقيق الرفعة له.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Ann, 2002)، ودراسة (Luo, 2000)، ودراسة (Everston, 1985) والتي اشارت بمجموعها إلى أن النمط الديمقراطي قد احتل المرتبة الأولى بين انماط ادارة الصف السائدة لدى المعلمين.
ثانياً: النمط التسلطى.

بيّنت نتائج الدراسة أن النمط التسلطى احتل المرتبة الثانية بين انماط الادارة ، فقد كان المتوسط العام لدرجة ممارسة النمط التسلطى من وجهة نظر المعلمين في مدارس منطقة تبوك التعليمي في المملكة العربية السعودية بدرجة منخفضة، وبمتوسط حسابي (2.56) وبانحراف معياري (1.04). وقد احتلت الفقرة رقم (1) (احرص على سير الحصة وفق الأنظمة والتعليمات) المرتبة الاولى بمتوسط حسابي (4.13) وبانحراف معياري (0.76). في حين جاءت الفقرة رقم (5) (أتصيد أخطاء الطلبة داخل الصف) في المرتبة الاخيرة بين فقرات هذا المجال، بمتوسط حسابي (1.71) وبانحراف معياري (0.99).

ويمكن انعود السبب في ذلك إلى التطور الذي عاشته وتعيشه المملكة العربية السعودية على كافة المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وعلى وجه الخصوص التربوية، والذي انتقل بموجبه النظام التربوي من الطرق التقليدية، إلى الطرق الحديثة التي تتناسب مع طبيعة العصر، إذ اختلفت أدوار المعلم في تلك التطورات من الدور التقليدي، الذي كان النمط السائد فيه التسلطى، إذ كان المعلم يقوم بالسيطرة على الفصل من خلال إصدار الأوامر للطلبة، ومع تقبل آرائهم، وعدم الاستماع لهم، وكان المعلم قد يرى أن هذه الطريقة هي المثلى بالتعامل مع الطفولة. الوقت الحاضر تطور دور المعلم ليقوم بعدة أدوار من أهمها : الاهتمام بالنمو المتكامل للطلبة (سمياً، وعقلياً، واجتماعياً)، والتركيز على مشكلات الطلبة التحصيلية والنفسية، وتشجيع الطلبة على المشاركة بالأعمال الصحفية، وحفظ النظام، ويلاحظ من الأدوار الحديثة للمعلم أنها تمثل النمط الديمقراطي.

وقد تشير هذه النتيجة إلى إدراك معلمي مدارس منطقة تبوك التعليمية بـ أهمية العملية التربوية يتمثل بأنها العامل المهم في بناء شخصية الطالب الذي يتوقف عليه تكوين الأمم، وذلك من خلال تربية وتعليم الفرد الذي ينتمي لذلك المجتمع برفده بال التربية الصحيحة المبنية على أسس دينية واجتماعية ونفسية وعلمية، والتي تعمل على تقوية وتعزيز شخصيته، كما يقوم التعليم بتزويده بالمعرفة العلمية الازمة التي يقوم من خلالها بمواجهة أموره الحياتية اليومية، حيث تعمل على ذلك من خلال تقديم المعلومة العلمية الصحيحة . وتأسياً على ما سبق، يدرك المعلمين أن مثل هذه لسلوكيات التي تعمل على تنفيذ الطلبة من التعليم، لا تتحقق أهداف العملية التربوية، التي يعتبر الطالب أساسها، فهو مدخل ومخرج تلك العملية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى عِلَاد المعلمين بعد الدورات التأهيلية وورش العمل و إدراك معلمي مدارس منطقة تبوك التعليمية عدم فاعلية التسلط والدكتاتورية. وعدم مراعاة الآخرين، والاعتماد على السلطة المفوضة لها م بموجب القوانين والأنظمة، والإفراد في اتخاذ القرارات داخل الحجرة الصفية، في قيادة الطلبة داخل الحجرة الصفية، وبالتالي في تحقيق الأهداف التربوية للمرحلة الدراسية.

وقد حصلت الفقرة (1) التي نصت على "احرص على سير الحصة وفق الأنظمة والتعليمات" على أعلى متوسط حسابي بين الممارسات الفرعية للمعلمين في مدارس منطقة تبوك التعليمية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلم يدرك أنه مطالب بتحقيق النظام داخل الصف من خلال الالتزام بالتعليمات الصادرة عن الإدارة المدرسية، و وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وذلك حتى يتمكن من تنظيم الأنشطة وتنفيذها، فالآهداف التربوية المنشودة لا تتحقق إلا بعد انتظام الطلبة. فالنظام المتجسد في الالتزام بالتعليمات يسهل على المعلم قيادة الحصة الصفية، مع خفض الوقت المهدى داخل الحصة، والتي تعمل بدورها على تحقيق الهدف الرئيس من العملية التعليمية التعلمية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (العمجي، 2007) التي اشارت الى ان درجة ممارسة هذه النمط قد كانت بدرجة متوسطة . و اختلفت مع دراسة مارتن (Martin, 1999) حيث احتل هذا النمط الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة.

ثالثاً: النمط الترسلي.

وأخيرأظهرت نتائج الدراسة أن النمط الترسلي احتل المرتبة الثالثة بين انماط الادارة، فقد كان المتوسط العام لدرجة ممارسة النمط الترسلي من وجهة نظر المعلمين في مدارس منطقة تبوك التعليمي في المملكة العربية السعودية بدرجة منخفضة، وبمتوسط حسابي (2.30) وبانحراف معياري (1.06). وقد احتلت الفقرة رقم (11)أو(من بأن كل طالب مسؤول عن نفسه) المرتبة الاولى بمتوسط حسابي (3.78) وبانحراف معياري (1.05). في حين جاءت الفقرة رقم (38) (لا أعطي أهمية لقدرات الطلبة) في المرتبة الاخيرة بين فقرات هذا المجال، بمتوسط حسابي (1.64) وبانحراف معياري (0.85).

ويمكن ارجاع ذلك إلى الممارسات السلوكية التي يتسم بها المعلم ضمن هذا النمط التي تعكس سلباً على فاعالية العملية التربوية . وضمن هذا السياق فقد أشار (العجمي، 2007)إلى المؤثرات التي قد تؤثر سلباً على الطلبة، والتي منها : ضعف إنتاج الطلاب والشعور بعدم الحاجة إلى المعلم في حالة غيابه عن الصد، وشعور الطلاب بالضياع والتوتر وعدم القدرة على التصرف نتيجة إدراكيهم بأنهم يمارسون نشاطا غير مراقب من المعلم، وعدم احترام الط لاب لشخصية المعلم الفوضوي لشعورهم بأنه لا يبذل أي مجهود، ويهدى وقتهم دون فائدة، وافتقار الطلاب إلى القدرة على وضع الخطط لعملهم بسبب عدم تبلور حاجاتهم على شكل أهداف واضحة لديهم. وذلك بسبب الحرية الكاملة التي يتركها المعلم لطلبه.

وقد حصلت الفقرتين (11، 28) اللتان نصتا على "أومن بأن كل طالب مسؤول عن نفسه "، "أقوم أحياناً على حل مشكلات الطلبة" على الرتبة الأولى بمتوسط حسابي على التوالي (3.78)، (3.76)، ويمكن ارجاع ذلك إلى ممارسة المعلمين لتلك المهارة، والتي تعد من المهارات الأساسية التي على المعلم امتلاكه لضبط الحصة الصفية، والعمل على تحقيق سيرها بالطريقة التي تتناسب مع الحصة الصفية.

واختلفت هذه النتيجة مع : دراسة (المواضية، 2006؛ والعجمي، 2007) والتي بيّنت أن درجة ممارسة هذه النمط قد كانت بدرجةٍ متوسطةٍ. كما اختلفت هذه النتيجة

مع نتائج دراسة (Thompson, 1993) التي أظهرت أن للنمط الإنساني تأثيراً إيجابياً أكثر من النمط السلطوي على الاتجاه نحو المدرسة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني : الذي نصه "هل توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في نمط الإدراة السائد بمدينة تبوك تعزى إلى النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة والمرحلة الدراسية؟".

1. النمط الديمقراطي:

(أ): بينت النتائج المتعلقة بهذا النمط وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أنماط الإدراة تعزى لنوع الاجتماعي ولصالح الإناث وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمة بسبب طبيعتها الفسيولوجية والبيولوجية والعاطفة عندها تحرص على إشراك الطلبة بالمناقشة وتبادل الرأي ووضع الأهداف ورسم الخطط واتخاذ القرارات، إتاحة فرص متكافئة للجميع، احترام آراء الطلبة وفرديتهم، كما تعمل المعلمة على خلق جو من الثقة بينها وبين الطلبة، وتعمل على استئناف القدرة الابتكارية عند طلبتها وتنميتها باستمرار، وتعمل على تنمية الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية عند الطلبة . أن مثل هذه السلوكيات تظهر بشكل أكبر عند المعلمة دون المعلم، مما تؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم وذلك لتجاوب الطالب مع معلمه وحبه وتقديره لها مما يؤدي إلى تكامل شخصيته من مختلف جوانبها.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عبد الحليم، 2003) والتي اشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في معتقدات المعلمين حول إدارة الحجرة الصافية ترجع إلى متغير الجنس، وكذلك مع دراسة (المواضية، 2006) والتي وجود فروق دالة إحصائياً في النمط الديمقراطي لإدارة الغرفة الصافية ترجع إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، وكذلك مع دراسة ويلسون (Wilson, 2006) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدارة الصف المدرسي وفقاً لنوع الاجتماعي.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الناجم وموسى ، 1996) والتي اشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدارة الصف المدرسي وفقاً النوع الاجتماعي

(ب) : بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فنماط الإدارة تعزى للمرحلة أن الفروق هي أنماط الإدارة بين معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة المتوسطة ولصالح معلمي المرحلة الابتدائية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي منطقة تبوك التعليمية للمرحلة الابتدائية، هم أكثر إدراكاً لأهمية الإدارة الفاعلة للحجرة الصفية، ومحاولتهم تطوير قدرات الطلبة على التفاعل من خلال بث روح الطمأنينة في أنفس الطلبة النشء في العملية التعليمية، بشكل عام، والإدارة الصفية بشكل خاص . كما قد تشير هذه النتيجة إلى أنهم يتعاملون مع طلبة هذه المرحلة الحرجة بعقلية مختلفة، فالطفولة التي تشكل المرحلة الابتدائية والتى ي على أساسها يتم اعداد الطالب الى المراحل التعليمية اللاحقة لذلك كان من الأفضل اتباع النمط الديمقراطي مع الطلبة الصغار بعيداً كل البعد عن النمط التسلطى حتى يعزز في نفوسهم حب العلم والتعلم، وبالتالي فهم أكثر تفاعلاً مع الطلبة من خلال تبني النمط الديمقراطي الذي يبث روح التسامح والمحبة داخل الغرفة الصفية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية يتعاملون مع طلبة لا يحتاجون منهم لمهارات خاصة في ضبط الحجرة الصفية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عبد الحليم، 2003) والتي اشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في معتقدات المعلمين حول إدارة الحجرة الصفية ترجع إلى متغير المرحلة التعليمية.

(ج) : بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أنماط الإدارة تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والخبرة، وأن الوسط الحسابي للمعلمين الذكور لجميع مستويات الخبرة أقل منه عند المعلمات وقد تشير هذه النتيجة إلى أن المعلم قد يتأثر كونه ذكراً كان أم أنثى في تزويد الطلبة بالأفكار والمصادر الازمة للتعلم، وان المعلم سواء كان من حديثي

الخبرة ام من ذوي الخبرة الطويلة يؤثر ايضا يعم ل على تنمية الشعور بالمسؤولية لدى الطلبة لتحسين المستوى التعليمي كما أنه يؤثر في تنمية وتنمية الروح المعنوية بين الطلبة، لأن متغير الخبرة له اثر دال على امتلاك مهارة ممارسة العلاقات الإنسانية والأساليب الديمقراطية، وتنظيم العمل الجماعي وتهيئة ظروف ملائمة للتعلم داخل الغرفة الصفية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عبد الحليم، 2003) والتي اشارت الى وجود فروق دالة إحصائياً في معتقدات المعلمين حول إدارة الحجرة الصفية ترجع إلى متغيري المرحلة التعليمية والخبرة . وكذلك مع دراسة (المواضية، 2006) والتي وجود فروق دالة إحصائياً في النمط الديمقراطي لإدارة الغرفة الصفية ترجع إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، ومتغير الخبرة لصالح (11 سنة فأكثر). وكذلك مع دراسة ويلسون (Wilson, 2006) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدارة الصف المدرسي وفقاً لمتغير الخبرة لصالح (10-6)، ودراسة فوكس ورثي (Foxworthy, 2006) التي اشارت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدارة الصف المدرسي وفقاً لمتغير الخبرة (11 سنة فأكثر).

2. النمط التسلطي:

(أ): بينت نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بالنمط التسلطي لمتغير المرحلة الدراسية وجود فروق في أنماط الإدارة بين معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة المتوسطة، وكذلك بين معلمي المرحلة المتوسطة ومعلمي المرحلة الثانوية، ولصالح معلمي المرحلة المتوسطة وبمتوسط حسابي (2.60).

وقد تشير هذه النتيجة إلى أنّ مهمة المعلمين في المرحلة المتوسطة على وجه الخصوص تكاد تتحصر في الإدارة التسلطية في ضبط سلوك الطلبة، وعلى تحويل الطلبة إلى أعضاء صامتين مطيعين بدون إرادة، لذلك فإن المعلم يتبنى سياسة العقاب، ويستخدم أسلوب التدريس التقني، ويركز على النتائج، ولا يهمه خصائص الطلبة ودائماً تهمه نسبة النجاح في العملية التعليمية، كما قد تشير هذه النتيجة إلى أن وجهة نظر المعلمين بهذه المرحلة أن الطلبة قد تعدوا المرحلة الابتدائية أي مرحلة الاعداد والتكتين المعرفي، وأنهم أصبحوا قادرين على معرفة اهدافهم

التعليمية وليسوا بحاجة الى من يرشدهم، لذلك يتبع المعلم النمط التسلطي ويكون همه الاول والاخير جعل الغرفة الصفية منضبطة .

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عبد الحليم، 2003) والتي اشارت الى وجود فروق دالة إحصائياً في معتقدات المعلمين حول إدارة الحجرة الصفية ترجع إلى متغير المرحلة التعليمية.

(ب) بيّنت نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بالنمط التسلطي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أنماط الإدارة تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمرحلة، وأنَّ الوسط الحسابي للمعلمين الذكور من المرحلتين الابتدائية والثانوية أعلى منه عند المعلمات، أمّا بالنسبة للمرحلة المتوسطة فإنَّ الوسط الحسابي للمعلمات كان أكبر.

وقد تشير هذه النتيجة الى أنَّ المعلمي المراحلين الابتدائية والثانوية يفضل أن يتبع سلطة إملائية مباشرة من خلال توجيهه للطلاب وتعليمهم طالباً منهم التمشي مع أهوائه ورغباته دون معارضة تذكر، وهذا يميل الى المعلم إلى الحزم والشدة في التعامل مع الطلبة، وقد يرجع ذلك الى ان طبيعة المراحلين الابتدائية والثانوية ، فالاولى مرحلة اعداد للمراحل التعليمية اللاحقة، أمّا الاخيرة فهي مرحلة اعداد للدراسة الجامعية او الحياة العملية، لذلك يكون المعلم حريصاً على اتباع اسلوب يعتقد أنَّ من شأنه أن يبلور اهداف وشخصية الطالب بالشكل الذي يكفل له المسير قدماً نحو اهدافه.

فيما يتعلق بالمرحلة المتوسطة فإنَّ المعلمات الإناث في المرحلة المتوسطة أكثر التزاماً بالتعليمات من المعلمين الذكور، كما يمكن ارجاع ذلك لطبيعة الأنثى، وما تتميز به من قدرة على التعامل مع الطلبة في تلك المرحلة، أمّا في المرحلة الثانوية فقد كانت النتيجة متوقعة نظراً لأنَّ المعلم الذكر يتتفوق على المعلمة الأنثى في القدرة على ضبط الطلبة داخل الحجرة الصفية في هذه المرحلة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (المواضية، 2006) التي تشير الى وجود فروق دالة إحصائياً في النمط التسلطي لادارة الغرفة الصفية ترجع إلى متغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور.

3. النمط الترسلي:

(ا) بينت النتائج فيما يتعلق بالنمط الترسلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أنماط الإدارة تعزى النوع الاجتماعي ولصالح الذكور.

وقد تشير هذه النتيجة إلى أن المعلم يتميز بالسلبية الشديدة، ويقوم هذا الأسلوب على إعطاء الحرية للطلبة، وعدم الاجتهاد في تقويم الطلبة، وضعف الإنتاجية للعمل داخل الصف، وكما هو معروف فإنَّ الأسلوب الترسلي لا يفرض إلا كثیر على سلوك الطلبة

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنَّ المعلم أكثر من المعلمة تشغله قضايا ومشكلات حياتية أخرى كالمل شكلات العائلية والاقتصادية فيكون مشغول البال بمسائل أخرى مما يجعله يتأثر بها ويتبع مثل هذا الأسلوب من الإدارة لا يأبه كثيراً بسوء سلوك الطلبة، أو حتى عدم حريتهم في تنفيذ الأنشطة الصيفية، لذلك فهو لا يحب فرض القواعد، ولا يرغب في جرح شعور الطلبة بالتوجيه والتأنيب، فهو يتعاطف مع الطلبة، ويفترض فيهم حسن النية، ويحترم حقوقهم في الحرية، ويولي ذلك أهمية أكبر من الجانب الأكاديمي، ومثل هذا الأسلوب من الإدارة لا صافية لا يساعد الطلبة على تعلم الانضباط الاجتماعي، ولا يحفز على التحصيل الأكاديمي المرتفع.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (المواضية، 2006) والتي وجدت فروق دلالة إحصائية في النمط الترسلي لادارة الغرفة الصيفية ترجع إلى متغير الجنس ولصالح الذكور. وكذلك مع دراسة ويلسون (Wilson, 2006) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدارة الصف المدرسي وفقاً لنوع الاجتماعي
(ب) بينت النتائج فيما يتعلق بالنمط الترسلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أنماط الإدارة تعزى للمرحلة، وأنَّ الفروق في أنماط الإدارة بين معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة المتوسطة، وكذلك بين معلمي المرحلة المتوسطة ومعلمي المرحلة الثانوية، ولصالح معلمي المرحلة المتوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى رؤية المعلم الذي يتبع النمط الترسلي لطلبه في الغرفة الصفية، فهو يرى أن المرحلة المتوسطة تتوجب عليه أن يكون قائداً ترسلياً، فهو قلماً يتبع التحصيل الأكاديمي لطلبه من أجل التأكد من أنّ الانشطة المنفذة تقوم وفق المخطط لها ويظهر المعلم ارتياحاً "أكثر في النمط الترسلي ليس لإنجاحاته أو انتقامه وإنما يرى فيه حرية أكبر وتحرّ راً" من الضوابط والقيود إلا أن ذلك يرجع سلباً على المعلم وعمله بمرور الوقت.

(ج) نبینت النتائج فيما يتعلق بالنمط الترسلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أنماط الإدارة تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمرحلة، لأنّ الوسط الحسابي لـ معلمين الذكور من المرحلتين الابتدائية والثانوية أعلى منه عند المعلمات، أما بالنسبة للمرحلة المتوسطة فإن الوسط الحسابي للمعلمات كان أكبر.

وقد تشير هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين يختلفون فيما بينهم، وهذا الاختلاف يولد أساليب مختلفة للإدارة الصفية وتتجدر الإشارّة إلى إنّ هذه الأساليب ليس بينها حدود فاصلة لأنّه ليس من السهل تصنيف المعلمين في أساليب أو أنماط إدارية محددة فقد تداخل هذه الأنواع وقد يجمع المعلم بين أكثر من أسلوب ولكن مع هذا يغلب عليه أسلوب معين يصنف على أساسه المعلمين الذكور من المرحلتين الابتدائية والثانوية يتبعون النمط الترسلي، أما بالنسبة للمرحلة المتوسطة فإن للمعلمات يتبعن النمط الترسلي لعدم رغبتهن في جرح شعور طالباتهن بالتوجيه والتأنيب، فيتعاطفن معهن، ويفترضن فيهن حسن النية، ويحترمن حقوقهن في الحرية، ويولين ذلك أهمية أكبر من الجانب الأكاديمي.

3.4 التوصيات:

يوصي الباحث في ضوء النتائج التي تم خضعت عنها هذه الدراسة بجملة من التوصيات والمقترنات التي قد تسهم في الارتقاء بإدارة المعلمين الصفية، ومن هذه التوصيات الآتي:

1. أظهرت النتائج أنّ النمط الديموقراطي هو النمط السائد بين معلمي مدارس منطقة تبوك التعليمية، لذلك يوصي الباحث العمل على المحافظة على هذا المستوى من تبني النمط الديموقراطي للمعلمين، و عمل كل ما من شأنه أن يحسن النمط الديموقراطي.

2. دعم النمط الديموقراطي للمعلمين الذكور في مدارس منطقة تبوك التعليمية والاهتمام به بعقد البرامج التدريبية واللتقييفية واللقاءات التربوية الهادفة لزيادةوعي وتعزيز خبرة المعلمين و لتوضيح النمط الديموقراطي وايجابياته وانعكاساته على عملية التعليم واعتباره إستراتيجية دائمة لسلوكهم الصفي .
فعمل على تحسين النمط الديموقراطي للمعلمين في المرحلة المتوسطة والثانوية من خلال ورش العمل والدورات التدريبية التي تتضمن مهارات واساليب وانماط الادارة الصافية بما يضمن ابراز وتبني نمط الادارة الديموقراطي .

جواء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى التعرف على أنماط الادارة الصافية، مع الأخذ بعين الاعتبار متغيرات أخرى مثل المؤهل التعليمي والتخصص الأكاديمي والمنطقة التعليمية.

المراجع

أ-المراجع العربية:

أبو سماحة، كمال كامل . (2004). إدارة الصف والتعليم مفاهيمه وأساليبه، جامعة الكويت، مجلة التربية، العدد 150، السنة 33، سبتمبر ، ص 100 - 106.

أبو صوي، هالة محمود (2003). تقييم إدارة الصف في مدارس محافظة القدس من وجهات نظر المعلمين والمديرين ، رسالة ماجستير غير منشورة، القدس: جامعة القدس.

أبو نمرة، محمد خميس، (2001)، إدارة الصنوف وتنظيمها ، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

ابوناصر، فتحي محمد(2007). مدخل الى الادارة التربوية، ط1,عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البداينة، يحيى مريحيل (2000). التفاعل الصفي،مجلة رسالة المعلم ، المجلد 40، العددان الأول والثاني، ص 68 - 77.

البدري، طارق عبد الحميد، (2005). الاتجاهات الحديثة للادارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية. ط1، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

توق، محي الدين (1993)تحليل العملية التعليمية ، تعين دراسي، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، عمان: الأردن.

الثقفي، خالد عطية (2001). فاعلية النمط التسامحي والنمط التسلطى فى إدارة الصف على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوى فى الرياضيات ، رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.

الجفوت، وفاء (2000). الإدارة الصافية مفهومها وتطبيقاتها،مجلة رسالة المعلم ، بدبل العددان الأول والثاني، 8-10.

حسين، سلامه عبد العظيم، (2006)، الإدارة المدرسية والصفية المتميزة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- الخطابية، ماجد والطويسي، أحمد و السلطاني . (2002). التفاعل الصفي، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الخليلي، أمل (2005). إدارة الصف المدرسي، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- دمياطي، فوزية إبراهيم (1999). فاعلية استخدام المعلمة لنمط التسلط والتسمح في إدارة الصف على فهم تلميذات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة، *المجلة العربية للتربية*، العدد 2، المجلد 18، الصفحة 47-61.
- زهد، وائل هشام، (1995). فاعلية المدرسة الحكومية الأساسية في مديرية تربية عمان الكبرى الأولى من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الزيود، نادر فهمي وهندي، صالح ذياب وعليان، هشام عامر وكواحة، تيسير مفلح (1993) التعليم والتعليم الصفي ، ط1، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- السالم، إبراهيم محمود (2003) مدى ممارسة معلمي المدارس الثانوية لمهارات إدارة الصف من وجهة نظر مديرיהם في محافظة أربد ، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.
- السعيد، أنور (1995). إدارة الصفوف، ط1، عمان: معهد التربية لليونسكو.
- سليمان، ممدوح وأديبي، عباس (1990). نحو أداة موضوعية لإدارة الصف المدرسي، رسالة الخليج العربي. الرياض، عدد 32، س 10، ص 57 – 84.
- السواعي، عثمان وقاسم، محمد . (2005)البيئة الصيفية في التعليم الابتدائي ، ط1، دبي: دار التعلم.
- شفشق، محمود والنافع، هدى (1987)سيكولوجية التعليم والتعلم الصفي ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- الطاونة، إخليل، (2004)، أساسيات في التربية، ط1، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن.

عابدين، محمد عبد القادر، (2005). **الإدارة المدرسية الحديثة** . ط 2 عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.

العبادي، محمد (2000) . المعوقات التي تواجه المعلمين في تنفيذ إستراتيجيات إدارة الصف مجلة إتحاد الجامعات العربية ، العدد (39) ، ص 90-

.91

عبد الحليم، محمد رياض (2003). بعض المتغيرات الديمغرافية المتعلقة بمعتقدات المعلمين حول إدارة الصف من وجهة نظرهم وكما يدركها تلاميذهم، جامعة أسيوط، المجلة العلمية، العدد 2، المجلد 19، ص 139-187.

العجمي، علي محمد فهيد (2007). **أنماط الإدارة الصيفية السائدة في المدارس المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

العجمي، محمد، (2000). **الإدارة المدرسية**، (ط 1). القاهرة: دار الفكر العربي.
عربيات، بشير محمد ، (2007) **إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

عريفج، سامي، (2001)، **الإدارة التربوية المعاصرة**، عمان: دار الفكر.
العنزي، غازي، (2008) **المدرسة الابتدائية في دولة الكويت** . رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الغامدي، عبدالرحمن بن عبدالله . (2001). **إدراك المعلم للأساليب الفعالة لإدارة الصف الدراسي وممارسته لها** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الغزالى، محمد، (1980)، **المنخول في تعليقات الأصول**، دار الفكر، دمشق.
قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة، (2002)، **إدارة الصفوف - الأساس السيكولوجية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
منسي، حسن، (1996)، **إدارة الصفوف**، إربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.

المواضية، رضا سلامة ، (2006)، **أساليب الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي** سالة ماجستير غير منشورة، عمان : جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

الناجم، سعد موسى، رشاد علي ، (1996)، إدارة الصف المدرسي من وجهة نظر الطالب المتدرب وفقاً لجنس والتخصص الأكاديمي، **مجلة التعاون** ، الرياض، السنة الحادية عشرة، العدد الرابع والأربعون، ص 204-232. النويصر، منصور صالح ، (1999)، **كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين بالمدارس المتوسطة الحكومية للبنين بمدينة الرياض** ، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود. هارون، رمزي فتحي، (2003)، **الإدارة الصفية**، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.

ب. المراجع الأجنبية:

- Ann, Ro (2002). **Efficacy of class meetings in elementary schools, partial satisfaction of the requirements for the degree of master of science in counseling** , California State University , Sacramento.
- Burden, P,R.(1995). **Classroom management and Discipline: Methods To Facilitate Cooperation and Instruction**, Longamun, New York, U.S.A.
- Dejnozka, E,L. (1991). **American Educator's Encyclopedia, Green Woods Press**, New York, U.S.A.
- Everston, Carolyn (2000). Training teachers in classroom management: an experimental study in secondary classroom. **Journal of educational research**, 79(1).
- Foxworthy, J,E.(2006). Teachers' beliefs about classroom management, **Dissertations Abstract International**, Lakehead University (Canada), 2006, 106 pages, AAT MR24054.
- Khmer, k .(2000). Preservice Teachers Knowledge Of Effective Classroom Management Stategies: Defiant Behavior, (Doctoral Dissertation), **Dissertation Abstract International**. Paper Presented at the Annual Meeting of American Education al Research Association.
- Kounin , J. (1998). **Discipline and groups management in classroom**. New York: Holt Rinchart &Winton.

- Luo, Jiali. (2000). Graduate Teaching Assistants Perceptions of their Instructional Roles and Class Room Management. (Doctoral Dissertation), **Dissertation Abstract International**, University Of Nebraska Lincoln, pp 161.
- Malmgren, Kimber; Trezek, Beverly & Pual, Peter (2004). Models of classroom management as applied to the secondary classroom. **Florida Journal of educational research**, 40(1), 5-7.
- Marshall, S.S.(2003). Student teachers' perceptions of classroom management, **Dissertations Abstract International**, The University of Southern Mississippi, 2003, 104 pages; AAT 3103671.
- Martin.K (1999) "Beliefs Regarding Classroom Management style: Differences Between Traditional and Alternative Certification Teachers " **Paper Presented at Annual meeting of the American Education Research Association Montreal , Quebec Canada , April 19-23.**
- McCarthy, Jane & Benally. Joe (2003). Classroom management in a Navajo Middle school Theory into Practice, **Journal of Navajo Education**, 11(1), 27-32.
- Saitis, C. and Menon, M. (2004). View of Future and Current Teachers on the Effectiveness of Primary School Leadership. Evidence from Greece. **Leadership & Policy in Schools** 12(2), 35-157.
- Sperry , Shannon .(2000). The Effect of three Professional Development methods on preschool on teachers use of Classroom ManagementSkills and the Social Behavior of at- risk Preschool Children (Doctoral Dissertation), University of Oregon, **Dissertation Abstract International**, 60(10). 3634A.
- Stemson, christer (1995). **Classroom management styles in context: tow case studies.** Paper presented at AERA: Annual meeting san Francesco April 18-22.
- Thompson, C. M(1993) A Comparison Of The Effects of Two ClassRoom Management Models upon the Attitude of the Fourth and Fifth Grade Children Toward School. Doctoral Dissertation, Wayna State University. **Dissertation Abstracts International**. DAI 53 (12) 4203 – A.
- Turanli, a. & Yildirim, A. (1999). A comparative Assessment of Classroom Management of high Control and A low Control Teachers through Student Perceptions and Class Observations . **ERIC, ED 441765.**
- Williams, G.R.(2002). A study of perceptions about similarity in teaching methods and discipline classroom management practices of student teachers and supervising teachers, **Dissertations**

- Abstract International**, Ed.D., Mississippi State University, 2002, 224 pages; AAT 3069333.
- Wilson, K.S. (2006). Teacher perceptions of classroom management practices in public elementary schools, **Dissertations Abstract International**, University of Southern California, 2006, 126 pages, AAT 3257688.
- Zabel, R. Zabel, M. (1996). **Classroom Management in Context, Orchestrating Positive Learning Environments**, Boston Houghton Mifflin Company, USA.

**الملحق (أ)
أداة الدراسة بصورتها الأولية**

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة مؤتة

قسم الدراسات التربوية العليا

استبانة آراء المحكمين حول /

أنماط الإدارة الصيفية السائدة في مدارس منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر المعلمين

الدكتور / الدكتورة المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

يقوم الباحث بدراسة بعنوان (أنماط الإدارة الصيفية السائدة في مدارس منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر المعلمين)، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد هذه الاستبانة والتي تتكون من (58) فقرة وقد تم توزيعها على ثلاثة مجالات، ونظراً لأنكم من ذوي الخبرة والمعرفة والاختصاص، فإني أضع بين أيديكم هذه الفقرات راجياً قرائتها وتحديد رأيك فيها من حيث :

مدى وضوح الفقرات في كل مجال.

مدى دقة الصياغة اللغوية في فقرات الإستبانة.

مدى دقة انتماء فقرات كل مجال للمجال الموضوعة فيه.

لكم منا كل التقدير والاحترام

اسم المحكم	الدرجة العلمية	القسم	الجامعة

الباحث

محسن أحمد محمد الشعلاني

الرقم	الفقرات	المجال الأول: النمط التسلطي.					
		الانتماء إلى المجال	الصياغة اللغوية	وضوح الفقرة	ملاحظات	غير مناسبة	مناسبة
1	أحرص على سير الحصة سيراً روتينياً وفق الأنظمة والتعليمات.				غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة
2	استخدم سلطته في فرض آراءه وتعليماته.				غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة
3	طبق التعليمات بحرفيتها داخل الصف.				غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة
4	أوزع المسؤوليات دون مراعاة لقدرات الطلبة.				غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة
5	أتصيد أخطاء الطلبة داخل الصف.				غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة
6	الجا إلى التهديد بإستخدام القوة.				غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة
7	يلزم للطلبة بقبول آرائه .				غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة
8	أتسم شخصيته بالحزم والشدة.				غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة
9	أخذ من الإختبارات المدرسية وسيلة للنيل من بعض الطلبة.				غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة
10	أستهزئ بآراء وأفكار الطلبة.				غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة
11	أتحدث مع الطلبة بصيغة الأمر أعمل كذا...وغيرها.				غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة
12	أنعزل عن طلابه ولا يحاول الاختلاط بهم.				غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة
13	أكون قنوات الاتصال باتجاه واحد من المعلم للطلبة.				غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة
14	أنتقد أداء الطلبة بإستمرار.				غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة
15	أحرص على جعل الطلبة يعتمدون عليه.				غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة

الرقم	الفقرات	الانتماء إلى المجال						الصياغة اللغوية	وضوح الفقرة	ملاحظات
		غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير وافية	وافية			
المجال الثاني: النمط الديمقراطي.										
16	أعمل على سيادة روح التعاون داخل الصف.									
17	أشجع الطلبة على أبداء الرأي.									
18	أراعي الطلبة بطيء التعلم.									
19	أتسم بالاتزان الانفعالي داخل الصف.									
20	أشرك جميع الطلبة في النقاش									
21	أشجع الطلبة على النقد الموضوعي									
22	أراعي ظرف وقدرات الطلبة عند توزيع الواجبات.									
23	أعامل الطلبة على أنهم بشر لهم قيمة.									
24	أزيد فرص التقابل مع الطلبة من خلال الأنشطة والرحلات.									
25	أعمل على تعزيز آراء الطلبة.									
26	أتبادل الأفكار مع الطلبة ويسعى إلى تطوير هذه الآراء.									
27	أكرس مناخاً نفسياً ومرحياً للطلبة.									
29	تسود روح الألفة بين الطلبة والمعلم وكذلك محبة الطلبة لبعضهم البعض.									
30	أعمل على إحترام مشاعر الطلبة.									
31	تسود العلاقات الإنسانية الراقية بينه وبين الطلبة.									
32	أشجع الطلبة على الإعتماد على النفس.									
33	أنمي المهارات الفكرية لدى الطلبة.									

الرقم	الفقرات	وضوح الفقرة						الصياغة اللغوية	الانتماء إلى المجال	ملاحظات
		غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير وافية	وافية			
36	أتحدث مع الطلبة بصفة الأب والقدوة لهم.									
37	أتعاون مع الطلبة في حل المشكلات التي تواجه الطلبة									
38	أتعرف على حاجات الطلبة.									
39	أقدم التعذية الراجعة تعرفه بنتائج عمله.									
40	أشعر الطلبة بقيمتهم ومكانتهم وبأنهم معنيون بتحقيق الأهداف.									
41	أشارك الطلبة في إدارة الصف من خلال المشاركة في العديد من النشاطات.									
المجال الثاني: النمط الترسلي. يمارس المعلم داخل الصف ما يلي:										
42	أؤمن بأن كل طالب مسؤول عن نفسه.									
43	أتميز قراراته داخل الصف بالارتجال والفرضي.									
44	أهيئ الحصة حسب أهوائه.									
45	أقوم بإعطاء الحصة دون تخطيط مسبق.									
46	أقوم بإعطاء الحرية التامة للطلبة داخل الصف.									
47	أعامل الطلبة بازدراء واستخفاف.									
48	تندني قدرتي على ضبط الطلاب.									
49	أتجاهل مستويات الطلبة وتحصيلهم.									
50	أقوم بحل مشكلات الطلبة بصورة جزئية.									
51	أكثر من المجاملات مع الطلبة على حساب الحصة.									
52	يتجاهلني الطلبة.									

الرقم	الفقرات	وضوح الفقرة						الصياغة المغوية	الانتماء إلى المجال	ملاحظات
		غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير وافية	وافية			
53	ألتزم الحياد إزاء المواقف الصحفية التي تحتاج للحزم.									
54	أنسم شخصيته بالمزاجية في التعامل مع الطلبة.									
55	أتجاهل إعطاء أي جهد لتقويم سلوك الطلبة أثناء الحصة.									
56	أستهتر بقدرات الطلبة.									
57	أتجاهل إعطاء تغذية راجعة تعرفه بنتائج عمله.									
58	أهمل متابعة واجبات الطلبة.									

**الملحق (ب)
الأداة بصورتها النهائية**



جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

أخي المعلم الفاضل:..... المحترم
أخي المعلمة الفاضلة:..... المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.....

شكراً لكم سلفاً التعاون أضع بين أيديكم إستبانة دراسة ميدانية تهدف إلى التعرف على " أنماط الإدارة الصفيية السائدة في مدارس منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر المعلمين ". وذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة مؤتة.

عليه يأمل الباحث منكم التكرم والتعاون بالإجابة على جميع فقرات الاستبانة بدقة وموضوعية بوضع إشارة (P) في الحقل الذي يعبر عن وجهة نظركم، علماً بأن جميع المعلومات ستحاط بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحث

محسن أحمد محمد الشعلاني

القسم الأول: المعلومات الشخصية.

الجنس:	ذكر	أنثى
سنوات الخبرة:	1 - أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات
	أكثر من 10 سنوات	
المرحلة الدراسية:	ابتدائي	ثانوية
	متوسط	

القسم الثاني: يتكون من مجموعة من الفقرات للتعرف على أنماط الإدارة الصحفية السائدة في مدارس منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر المعلمين . يرجى قراءة كل فقرة من هذه الفقرات ووضع إشارة (a) عند الفقرة التي تعبّر عن رأيك

درجة التطبيق					الفرص	الرقم
منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً		
					احرص على سير الحصة وفق الأنظمة والتعليمات	1
					استخدم سلطتي في فرض أرأي وتعليماتي.	2
					أطبق التعليمات بحروفتها داخل الفصل.	3
					أوزع المسؤوليات دون مراعاة لقدرات الطلبة.	4
					أتصيد أخطاء الطلبة داخل الصف.	5
					أعمل على سيادة روح التعاون داخل الصف	6
					أشجع الطلبة على إبداء آرائهم.	7
					أراعي الطلبة بطبيئي التعلم.	8
					أتسم بالاتزان الانفعالي داخل الصف.	9
					أشرك جميع الطلبة في الحوار والنقاش.	10
					أؤمن بأن كل طالب مسؤول عن نفسه.	11
					اتخذ قراراتي داخل الصف بالارتجال.	12
					أهيء الحصة حسب رغباتي.	13
					أقوم بإعطاء الحصة دون تحطيط مسبق.	14
					أقوم بإعطاء الحرية الكاملة للطلبة داخل الصف.	15
					الجأ إلى التهديد بإستخدام القوة داخل الصف.	16
					أكون حازما في مواقف فيه عادية.	17
					اتخذ من الاختبارات المدرسية وسيلة لعقاب بعض الطلبة.	18
					لا أعطي أهمية لأراء وأفكار الطلبة.	19
					أتحدث مع الطالب بصيغة الأمر (أعمل كذا).	20
					أشجع الطلبة على النقد الموضوعي.	21

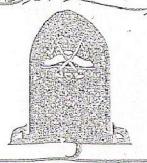
درجة التطبيق					الفرات	الرقم
منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً		
					أراعي ظروف وقدرات الطالبة عند توزيع الواجبات.	22
					أعمال الطلبة بإحترام وتقدير.	23
					أزيد فرص التقابل مع الطلبة من خلال الأنشطة والرحلات.	24
					أعمل على تعزيز آراء الطلبة.	25
					تتدنى قدرتي على ضبط الطلبة.	26
					أتجاهل مستويات الطلبة وتحصيلهم.	27
					أقوم أحياناً على حل مشكلات الطلبة.	28
					أكثر من المجاملات مع الطلبة على حساب الحصة.	29
					أنقبل عدم انضباط الطلاب داخل الصف.	30
					أحرص على إيجاد حاجز بيني وبين الطلبة.	31
					أنواصل مع الطلبة بإتجاه واحد (من المعلم إلى الطلبة)	32
					أنتقد أداء الطلبة بإستمرار.	33
					اعتبر نفسي مصدر المعرفة الرئيسي.	34
					ألزم الطلبة بتقبل أرأي.	35
					التزم الحياد ايزاء المواقف الصافية التي تحتاج إلى حزم.	36
					أتجاهل إعطاء أي جهد لتنقية سلوك الطلبة أثناء الحصة.	37
					لا أعطي أهمية لقدرات الطلبة	38
					أتجاهل إعطاء تغذية راجعة لتعريف الطلبة بنتائج أعمالهم.	39

درجة التطبيق					الرق
منفذة جداً	منفذة	متوسطة	علية	غير	
					40 أهمل متابعة واجبات الطلبة.
					41 اتسم بشخصية مزاجية في التعامل مع الطلبة.
					42 أتبادل الأفكار مع الطلبة واسعى إلى تطوير هذه الأفكار.
					43 أوفر مناخاً نفسياً مريحاً للطلبة.
					44 أعمل على تنمية شخصية الطلبة بإتاحة المجال لقدراتهم واستعداداتهم.
					45 أشجع روح الألفة بين الطلبة والمعلم.
					46 أعمل على أحترام مشاعر الطلبة.
					47 أركز على تطوير علاقات إنسانية جيدة بيني وبين الطلبة.
					48 أشجع الطلبة على الاعتماد على النفس.
					49 أتحدث مع الطلبة بصفة القدوة لهم.
					50 أتعاون مع الطلبة في حل المشكلات التي تواجههم.
					51 أتعرف على حاجات الطلبة التعليمية.
					52 أقدم التغذية الراجعة لتعريف الطلبة بنتائج أعمالهم
					53 شرك الطلبة في إدراة الصنف من خلال مشاركتهم في العديد من الأنشطة.

**الملحق (ج)
أسماء المحكمين**

الاسم	ادارة تربية	الجامعة	التخصص
ا.د.أنمار الكيلاني	ادارة تربية	الاردنية	
ا.د.سعيد رشيد الاعظمي	علم النفس والارشاد والتربية الخاصة	جامعة عمان العربية	
ا.د.سلامة طناش	ادارة تربية	الاردنية	
ا.د.عبدالله العبابنة	مناهج وطرق تدريس	مؤتة	
ا.د.عدنان الجاردي	مناهج وطرق التدريس	جامعة عمان العربية	
ا.د.عماد زغول	الارشاد واتربية الخاصة	مؤتة	
ا.د.مصطفى عيسى	ادارة تربية	آل البيت	
ا.د.ناصر الخوالدة	مناهج وطرق تدريس	الاردنية	
ا.د.نعميم جعيني	ادارة تربية	الاردنية	
ا.د.هاني الطويل	ادارة تربية	الاردنية	
د.احمد الكيلاني	مناهج وطرق تدريس	عمان العربية	
د.أصلان المساعد	ادارة تربية	آل البيت	
د.حسن الطعاني	ادارة تربية	جامعة مؤتة	
د.حسين المؤمني	ادارة تربية	جامعة الأردنية	
د.ظافر سعيد القحطاني	ادارة تربية	مدير مدرسة عباد بن بشر بتبوك	
د.عاطف بن طريف	ادارة تربية	الاردنية	
د.عاطف مقابلة	ادارة تربية	عمان العربية	
د.عبدالحافظ الشايب	ادارة تربية	جامعة آل البيت	
د.محمد الحراثة	ادارة تربية	آل البيت	
د.محمد سالم السموط	ادارة تربية	عمان العربية	
د.محمد عبدالله الدرابسة	فلسفة تربية	جامعة تبوك/كلية المعلمين	
د.منيرة الشرمان	ادارة تربية	جامعة مؤتة	
د.ميسون الزعبي	ادارة تربية	آل البيت	
د.نائل الرشایدة	ادارة تربية	مؤتة	

الملحق (د)
كتاب تسهيل المهمة
كتاب الموافقات الرسمية



Ref. : رقم :

Date : التاريخ :

الموافق : الميلادي :

٢٠٠٨/٤/١

٢٠٠٨/٤/١

٢٠٠٨/٤/١

سعادة مدير عام التربية والتعليم بمنطقة تبوك المحترم

الملكة العربية السعودية

تحية طيبة وبعد:

فأرجو التكرم بالإيعاز لمن يلزم لتسهيل مهمة الطالب محسن أحمد محمد الشعلانى /
ماجستير إدارة تربية، في توزيع الاستبانة الخاصة بدراساته الموسومة بـ "النماط الإداري الصيفي
السيائدة في مدارس منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر المعلمين"، وذلك لاستكمال متطلبات
المصروف على درجة الماجستير.

شاكرين لكم اهتمامكم وحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة.

وتقضوا بقبول فائق الاحترام،

رئيس الجامعة

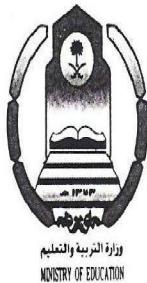
د. سليمان عرببي

نسخة / عميد الكلية

الرقم : ٢٢٩

التاريخ ١٤٣٥ / ٥ / ٤

المرفقات :



للمملكة العربية السعودية

وزارة التربية والتعليم

(رمز ٢٨٠)

الادارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة تبوك

(بنات)

ادارة التخطيط والتطوير

الى جميع المدارس بمنطقة تبوك

المحترمة

المكرمة / مديرية / معلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

برفقة استبانة الباحث / محسن احمد الشعلانى عن أنماط الادارة الصفية

السائدة في مدارس منطقة تبوك من وجهة نظر المعلمين .

نأمل التكرم بتعبئة الاستبانة المرفقة وتسليمها للباحث حسب طلبه

والله ولي التوفيق ” ” ”

مدير عام التربية والتعليم للبنات بمنطقة تبوك

محمد بن سعيد القحطاني

٤٠ / ٤

الرقم : ٣٤٧ / ٢٧

التاريخ : ٢٣ / ٥ / ١٤٢٩ هـ

المرفقات :



وزارة التربية والتعليم
Ministry of Education

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الرمز (٢٨٠)
الإدارة العامة للثانية وابتدائي منطقه تبوك

الخطيب والطوير التربوي

تعليم مدارس تبوك (ابتدائي . متوسط . ثانوي)

ال الكريم مدير مدرسة / وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

فبناء على رغبه الطالب / محسن أحمد محمد الشعلاني في توزيع الاستبانة
الخاصة بدراساته الموسومة "بانماط الإدارة الصيفية السائده في مدارس منطقة
تبوك التعليمية من وجهة نظر المعلمتين " لاستكمال الحصول على
درجة الماجستير .

أمل تسهيل مهمة الباحث على أن لا يؤثر تطبيق المقياس على وقت الطلاب ،

والملئين .

وتقبلوا خالص تحياتي ، ،

المدير العام للتربية والتعليم بمنطقة تبوك

د. محمد بن عبد الله الخдан

ص / البحوث التربوي

ص / الملفات

السيرة الذاتية للباحث

الاسم	محسن بن أحمد بن محمد الشعلاني
الكلية	جامعة أم القرى / مكة المكرمة
التخصص	دراسات إسلامية
السنة	1420
العنوان البريدي	تبوك ص.ك 1388
الهاتف الأرضي	0096644220274
الهاتف النقال	00966504334289
الفاكس	ادارة التعليم 0096644221290
البريد الإلكتروني	Ms-304@hotmail .com